



VERDAD, BELLEZA, PROBITAD

# Educación, ética y desarrollo humano

Coordinador:  
Guillermo Flores Miller





# Educación, ética y desarrollo humano

---

Educación, ética y desarrollo humano / Guillermo Flores Miller, coordinador .—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México : Editorial Fontamara , 2025.

146 págs. ; 17 x 23 cm.

1. Ética (Filosofía moral)

LC: LC59 E3.8 2025

DEWEY: 170 YPJ3

---

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Matamoros SN, Zona Centro  
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000  
D. R. © 2025

Consejo de Publicaciones UAT  
Centro Universitario Victoria  
Centro de Gestión del Conocimiento. Segundo Piso  
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149  
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2905  
*cpublicaciones@uat.edu.mx • www.uat.edu.mx • https://libros.uat.edu.mx/*

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT  
ISBN UAT: 978-607-69291-5-5

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.  
Libro digital

**Esta obra y sus capítulos fueron sometidos a una revisión de pares a doble ciego, la cual fue realizada por especialistas pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Así mismo, fueron aprobados para su publicación por el Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y el Comité Interno de la editorial Fontamara.**



VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD

# Educación, ética y desarrollo humano

Coordinador:  
Guillermo Flores Miller





MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado  
PRESIDENTE

Dr. Fernando Leal Ríos  
VICEPRESIDENTE

Dra. Dora María Lladó Lárraga  
SECRETARIA TÉCNICA

Mtro. Eduardo García Fuentes  
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González  
VOCAL

CP Jesús Francisco Castillo Cedillo  
VOCAL

MVZ Rogelio de Jesús Ramírez Flores  
VOCAL

**Comité Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas**

**Dra. Lourdes Arizpe Slogher** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodríguez** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marciano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dra. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas †** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta †** • Universidad Nacional Autónoma de México

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>9</b>
<b>I. Educación y ética</b>	
<b>Formación y antropología filosófica: la estructura educanda humana</b>	<b>17</b>
<i>Guillermo Flores Miller</i>	
<b>Autonomía del sujeto, reconocimiento y universidad pública</b>	<b>31</b>
<i>Guillermo Flores Miller y Rocío Díaz Alaffita</i>	
<b>La educación ciudadana y la necesidad de una ética de la comprensión para el reconocimiento del otro</b>	<b>49</b>
<i>Guillermo Flores Miller</i>	
<b>El desarrollo moral: ética del cuidado y ética del universalismo moral</b>	<b>61</b>
<i>Guillermo Flores Miller</i>	
<b>Interculturalidad, derechos humanos y reconocimiento</b>	<b>77</b>
<i>Guillermo Flores Miller</i>	
<b>II. Desarrollo humano, educación y lenguaje</b>	
<b>Atención a las distintas necesidades de aprendizaje en el nivel superior (estudio diagnóstico)</b>	<b>95</b>
<i>Susana Galván Ávila, Jacobo Herrera Rodríguez y Luz Angélica Gemignani Alaffita</i>	
<b>Desafiando estereotipos de género: la corresponsabilidad masculina en el cuidado y bienestar familiar</b>	<b>105</b>
<i>Juan Oswaldo Martínez Sulvarán, Blanca Irene Gracia Riestra, Luz Angélica Gemignani Alaffita y Erick Pescador Albiach</i>	

<b>Adaptación mexicana de la Escala de Consumo Problemático de Pornografía (ECPPI).</b> Respuesta a una necesidad <i>Hugo Tirado Medina, Jacobo Herrera Rodríguez, Juan Oswaldo Martínez Sulvarán y Fabiola Peña Cárdenas</i>	<b>119</b>
<b>Universales lingüísticos: una comparación entre las propuestas de Noam Chomsky y Joseph Greenberg</b> <i>Tomás Alfredo Moreno de León, Esperanza de León Arellano, María de Lourdes Rodríguez Vázquez e Ivonne Sanjuanita Pulido-Lara</i>	<b>127</b>
<b>Sobre los autores</b>	<b>141</b>

## Introducción

Esta obra se concentra en tres aspectos fundamentales de la vida humana: la educación, la ética y el desarrollo humano. La educación tiene que pensarse, reflexionarse y cuestionarse permanentemente. Esta actividad es tarea particular de los educadores e investigadores en el ámbito académico. En este caso, la educación se plantea desde la perspectiva humanística y práctica de la filosofía, dentro de la cual se halla la ética. Las potenciales contribuciones de la ética a la educación representan siempre el paso del ser al deber ser y de su aplicación, lo que implica hacer propia la determinación en nuestra vida cotidiana y profesional de actuar con base en lo que es bueno, correcto, justo y valioso en sentido ético, para uno mismo y los demás, en los contextos sociales en los que intervenimos.

El desarrollo humano se concentra en que las condiciones de vida de las personas sean de una calidad aceptable para los parámetros de bienestar, justicia, edificación y dignidad, que buscan el bienestar de las personas. El libro se enfoca en la educación y su relación con la ética como forma de acceso a una concepción de vida buena, con condiciones reales y efectivas para vivir y desarrollarse en lo social o personal. En estos tiempos es muy importante que la educación le otorgue un lugar especial al desarrollo humano y sus condiciones básicas, como la salud emocional. No puede haber desarrollo concentrado en unas pocas esferas de la vida mientras se afectan o dejan de lado otras, sino que debe implicar la salud emocional-orgánica, la educación vinculada al desarrollo humano y el desarrollo de las capacidades humanas como el lenguaje. Todos estos aspectos inciden en el desarrollo de las pautas morales y sociales que contribuyen a la formación de un ciudadano como sujeto ético con humanismo.

El humanismo ha sido un enfoque del desarrollo humano que se ha impulsado en los últimos tiempos; pareciera que se pretende que llegue a ser un paradigma social, por tener en el centro de su razón de ser al humano y sus atributos sociales, culturales, morales y afectivos más preciados. La implementación del humanismo implica varias problemáticas a considerar: 1) Tiene que pasar necesariamente por los procesos de la educación, 2) Para ser sólido, necesita ser legitimado o validado por la misma sociedad y 3) Ninguna cosmovisión puede ser impuesta dentro de una sociedad plural y compleja. Es mejor que una idea general que pretende incidir en la vida práctica de las personas sea comprendida en su sentido consciente, es decir, por qué se decide seguir y practicar tal forma de vida o cosmovisión. La educación como medio para transmitir conocimientos valiosos, legítimos y benéficos para la sociedad no debe ser la puerta de acceso al adoctrinamiento, sino a la formación reflexiva de los sujetos que se encuentran en los ámbitos educativos.

Todas las instituciones educativas tienen que discutir con la mayor capacidad de racionalidad argumentativa, los modelos sociales y morales que tendrían que estar sometidos al escrutinio público dentro de una sociedad que participe de unos valores democráticos. Sostener un humanismo validado socialmente como modelo de desarrollo humano, primero requiere ser bien comprendido en términos sociales y ser aplicable en la conducta de las personas que lo quieran practicar. De otra manera, se quedaría en una aspiración sin desarrollo, como un ser en potencia, diría Aristóteles.

La educación debe partir de la aspiración y la actitud de que la ética no es un mero discurso, sino que ayuda a conducirse con principios y valores y contribuye al desarrollo moral de la persona. Estos son los parámetros para que una educación sea verdaderamente humanista, cuestión que debe abordarse desde las humanidades y las ciencias del desarrollo humano.

La primera parte de la obra se concentra en temáticas que vinculan a la educación con la ética. Son cinco capítulos que tienen como común denominador un enfoque que acude a una ética del reconocimiento del otro y que entiende tanto a la educación como a la ética como una imbricación permanente entre teoría y práctica, entre pensamiento y actividad humana. La educación y la ética están articuladas, pues la educación implica la formación de sujetos éticos, mientras que la ética sirve para formar en el ámbito educativo a las personas que sean los ciudadanos con valores humanistas.

El capítulo *Formación y fenomenología: la estructura educanda humana* es una aproximación a temáticas antropológicas que están íntimamente ligadas al fenómeno educativo y que no pueden separarse en su estudio. Esta implicación viabiliza la comprensión de la dimensión de la educación como dimensión de la persona, porque la conexión entre formación, condición humana, su inacabamiento y su relación con la cultura nos conduce inexorablemente a la dimensión educativa. Esta dimensión posibilita que la persona se constituya. Los anteriores elementos están dentro de un mismo proceso que conforma la estructura educanda humana. Para que el fenómeno educativo sea comprendido en toda su magnitud, es requerido estudiar su ámbito directo de acción. Para ello, el autor recurre a la categoría fenomenológica del “mundo de la vida”, la cual es capaz de ubicar las prácticas sociales en su cotidianidad conformada por el universo simbólico en el que se da la socialización y la significación. La acción educativa da un mayor sentido y significado a la persona, entendiendo que existen aspectos que pueden y deben ser cuestionados, por lo cual se requiere un grado de reflexión crítica sobre las prácticas educativas. La vida no queda exenta de la colonización por parte del sistema de control que poco contribuye a la formación de la estructura educanda humana.

La intención del capítulo *Autonomía del sujeto, reconocimiento y universidad pública* es la de esclarecer el concepto de autonomía del sujeto desde una perspectiva del reconocimiento ético y político de los sujetos educativos. El desarrollo del concepto de reconocimiento como concepto fundamental para pensar la autonomía tanto individual como social en la realidad actual lleva a los autores a desarrollar el concepto de *autonomía reconocitiva*, que es una forma de autonomía personal e institucional en la que la autonomía se construye a partir del reconocimiento ético y político entre los sujetos, ya sea el sujeto que ejerce su autonomía personal de manera intersubjetiva o el conjunto de sujetos como *sujeto colectivo* que participa de una autonomía institucional; en este caso de la autonomía universitaria. En el texto se expone cómo los conceptos de reconocimiento y de autonomía reconocitiva contribuyen al desarrollo de una idea de la autonomía universitaria en la que la universidad pública se comprende a sí misma como dotada de una autonomía que reconoce la pluralidad interna, es decir, que reconoce su identidad como institución en la diferencia y diversidad de saberes, conocimientos y puntos de vista en general, desde una perspectiva de tolerancia e inclusión de todas las voces y expresiones que argumenten con las condiciones de diálogo propio de una democracia deliberativa autoinstituyente. El mejor camino para lograrlo es a través de una auténtica democracia interna en la institución que se instituye permanentemente en un sentido de reconocer a todos los integrantes de la universidad pública. De esta manera, la institución de la autonomía de la universidad pública es construida por quienes integran a la comunidad universitaria en el ejercicio de su autonomía reconocitiva.

El capítulo *La educación ciudadana y la necesidad de una ética de la comprensión para el reconocimiento del otro* plantea la necesidad de contar con una ética como fundamento para la educación ciudadana, para la cual se recurre a la ética de la comprensión de Edgar Morin. El capítulo comienza analizando las condiciones del contexto actual en la educación para explicar su vínculo con la ciudadanía. Para ello, los autores se plantean como pregunta y problema si hay en el país una ciudadanía plena. También se buscan posibles causas que han estado incidiendo para que la educación ciudadana se encuentre en el estado actual. Se aborda también la diversidad cultural de nuestro país y los dilemas éticos y ciudadanos que representa y que no debería ser ajeno a la educación ciudadana bajo una perspectiva ético-política, al plantearse como un problema de una dificultad social y cultural que incide en la educación ciudadana. También se acude a una conceptualización de la ciudadanía vinculada a la educación, recurriendo a Gimeno Sacristán y Cullen. En ese punto se aborda el tema de la participación y de la inclusión como condiciones cruciales de la ciudadanía y de la educación misma. El apartado finaliza con el planteamiento

de un modelo de comunidad política para la práctica efectiva de la ciudadanía. Por último, se aborda el tema de una ética que sea la base de una educación ciudadana. En esta propuesta ética se articula una ética del reconocimiento para la comprensión del otro con la formulada por Morin sobre la ética de la comprensión.

El capítulo *El desarrollo moral: ética del universalismo moral y ética del cuidado* se concentra básicamente en dos concepciones del desarrollo moral: la llamada ética del cuidado de Carol Gilligan y la influyente teoría del desarrollo moral de Kohlberg centrada en la justicia. El autor repasa las diversas corrientes en el estudio del desarrollo moral, como la de Kohlberg. Después, aborda las influencias neokantianas liberales sobre la teoría del desarrollo moral de Kohlberg; posteriormente se presentan las posturas a tratar; enseguida se pasa revista a la teoría moral del cuidado de Carol Gilligan; por último, se detiene en la crítica de las teorías tanto de Kohlberg como de Gilligan. Cada posición es criticada retomando premisas de la discusión teórica vigente. En la conclusión se da una visión de conjunto y una síntesis general. El capítulo pretende involucrar algunos temas y autores con el tema del desarrollo moral y la disputa entre Kohlberg, a través de su teoría del desarrollo moral y Carol Gilligan, con su replanteamiento del tema del desarrollo moral considerando las “voces diferentes”, que implica toda una disputa paralela que proviene desde distintos frentes como: el mismo feminismo; el debate liberalismo-comunitarismo sobre la justicia y las posiciones del desarrollo moral.

El capítulo *Interculturalidad, derechos humanos y reconocimiento* tiene como objetivo el desarrollo de una teoría de los derechos humanos para ámbitos culturales en los que la misma diversidad cultural de los pueblos existentes requiere de la mediación normativa desde una perspectiva de derechos humanos, pero acudiendo a la teoría del reconocimiento, pensando en cómo sería posible incorporar un modelo de derechos humanos que responda a los contextos interculturales y a las necesidades de liberación de los pueblos latinoamericanos. Eso permitiría también el diálogo intercultural de manera simétrica partiendo de la dignidad, la solidaridad y el respeto como ejercicio efectivo de sus derechos, lo que significa una concepción de Estado y de derecho positivo que reconozca cabalmente el Acuerdo 169 de la OIT. El término “interculturalidad” usado en este capítulo se refiere a una teoría del reconocimiento que considera el contexto particular de la praxis social; de modo que, si bien el reconocimiento es un concepto de carácter universal, no se puede ignorar que siempre nos referimos a culturas y contextos específicos de quienes participan directamente en las relaciones interculturales en la que está en juego el reconocimiento de los pueblos. Además, se explica el controversial fenómeno que encierra la diversidad cultural y las distintas posiciones para entender el problema; también se aborda el tema de los derechos humanos, el reconocimiento intercultural

y los derechos de los pueblos indígenas, cuestionando, desde una perspectiva de interculturalidad, la concepción predominante sobre los derechos humanos; por último, se realiza una serie de reflexiones sobre las dificultades que encierran algunos problemas de traducción de la impartición de justicia y de la implementación de los derechos humanos en contextos de amplia diversidad cultural y la necesidad de una política de diálogo intercultural, que es precisamente la posición propia de una teoría del reconocimiento.

La segunda parte del libro está integrada por capítulos que se concentran en temas propios del desarrollo humano y que se hallan vinculados con la educación. Son capítulos que se ocupan de diversos fenómenos que implican la perspectiva del desarrollo humano, en temas de salud mental, de la escuela para padres y del desarrollo del lenguaje. Las investigaciones abordan temáticas que son de relevancia social y académica en el mundo actual, con contribuciones que arrojan luces sobre algunos problemas centrales que son estudiados por el desarrollo humano.

El capítulo *Atención a las distintas necesidades de aprendizaje en el nivel superior (estudio diagnóstico)* expone los hallazgos de una exploración hecha en los departamentos encargados del registro y seguimiento de estudiantes de nivel licenciatura diagnosticados con alguna discapacidad, en una universidad pública del estado de Tamaulipas. Para obtener la información empleada en el estudio, se llevaron a cabo 15 entrevistas con personal de los departamentos implicados en la atención de los estudiantes universitarios con diversas necesidades de aprendizaje. El diagnóstico ha identificado la falta de protocolos especializados para el seguimiento institucional, así como un conocimiento incompleto de las discapacidades por parte de los administrativos y personas en general que se encuentran a cargo de estos alumnos. Así mismo, las estrategias de atención no están identificadas, lo que sugiere que se hacen esfuerzos loables por atender a los alumnos que tienen alguna discapacidad, pero sin que estos estén sistematizados.

En el capítulo *Desafiando estereotipos: el rol activo de los hombres en la corresponsabilidad* se explica cómo el hombre históricamente se ha mantenido al margen en los cuidados de los hijos, pues socialmente su rol solo era el de proveedor. Sin embargo, es posible erradicar los patrones de conducta que por años han predominado incorporando valores y acciones de cuidado hacia otros y a sí mismo. Según la OMS, el que los hombres desarrollen actividades de cuidado hacia sus hijos, personas mayores o en sus espacios laborales mejora el estado de bienestar en su entorno familiar y humano inmediato, así como en el de ellos mismos. La corresponsabilidad masculina es la construcción de las relaciones desde el aprendizaje del buen trato para los hombres e implica el aprendizaje de la empatía y de los cuidados. Amar desde la corresponsabilidad coloca a mujeres y hombres en un espacio de mayor equilibrio

e igualdad que mejora la calidad de vida. La prevención del maltrato fomenta relaciones de buen trato como una forma de educación para la salud. Además, cobra importancia la puesta en práctica de la paternidad, aunada a la concepción de un nuevo ser de crianza, el rol de padre proveedor que transita a un apoyo paterno y sensible durante la gestación, asumiendo la crianza y los procesos de la corresponsabilidad efectiva en las diferentes etapas. La evolución social ha dado paso al cambio de roles de los varones y las mujeres, en lo exterior e interior de la familia. Todos estos aspectos han llevado a los varones a ser más conscientes de ese papel tradicional y transitar a una nueva masculinidad, mostrando una relación mayor con la madre, permitiendo mayores beneficios emocionales en los hijos. Estos cambios han llevado al hombre a modificar su rol al ejercer la paternidad. Este tema nos invita a redefinir lo que significa ser un hombre comprometido en el hogar, los cuidados y un amor más justo y equilibrado. Al hacerlo, se contribuye al desarrollo de una sociedad más igualitaria y a un bienestar familiar y personal más completo.

El capítulo *Validez y confiabilidad en la escala de consumo problemático de pornografía (ECPP) en universitarios* adapta a la población mexicana la Escala de Consumo Problemático de Pornografía (ECPP) validada en Perú por Cilich en 2022. Para ello, se conformó un grupo de participantes de  $n = 150$  de ambos sexos, 77 (51.3 %) mujeres y 73 (48.7 %) hombres, en un rango de edad situado entre los 18 y 27 años, a los que se les mandó el instrumento de forma electrónica a través de Microsoft Forms. Posterior a ello, se procesaron los instrumentos encontrando un alfa de Cronbach de 0.95, así como una importante diferencia entre los niveles de consumo pornográfico de hombres y mujeres, siendo los hombres los más consumidores con notable diferencia. Finalmente, se exponen puntos de seguimiento investigativo en aras de fortalecer la calidad del instrumento para el contexto mexicano.

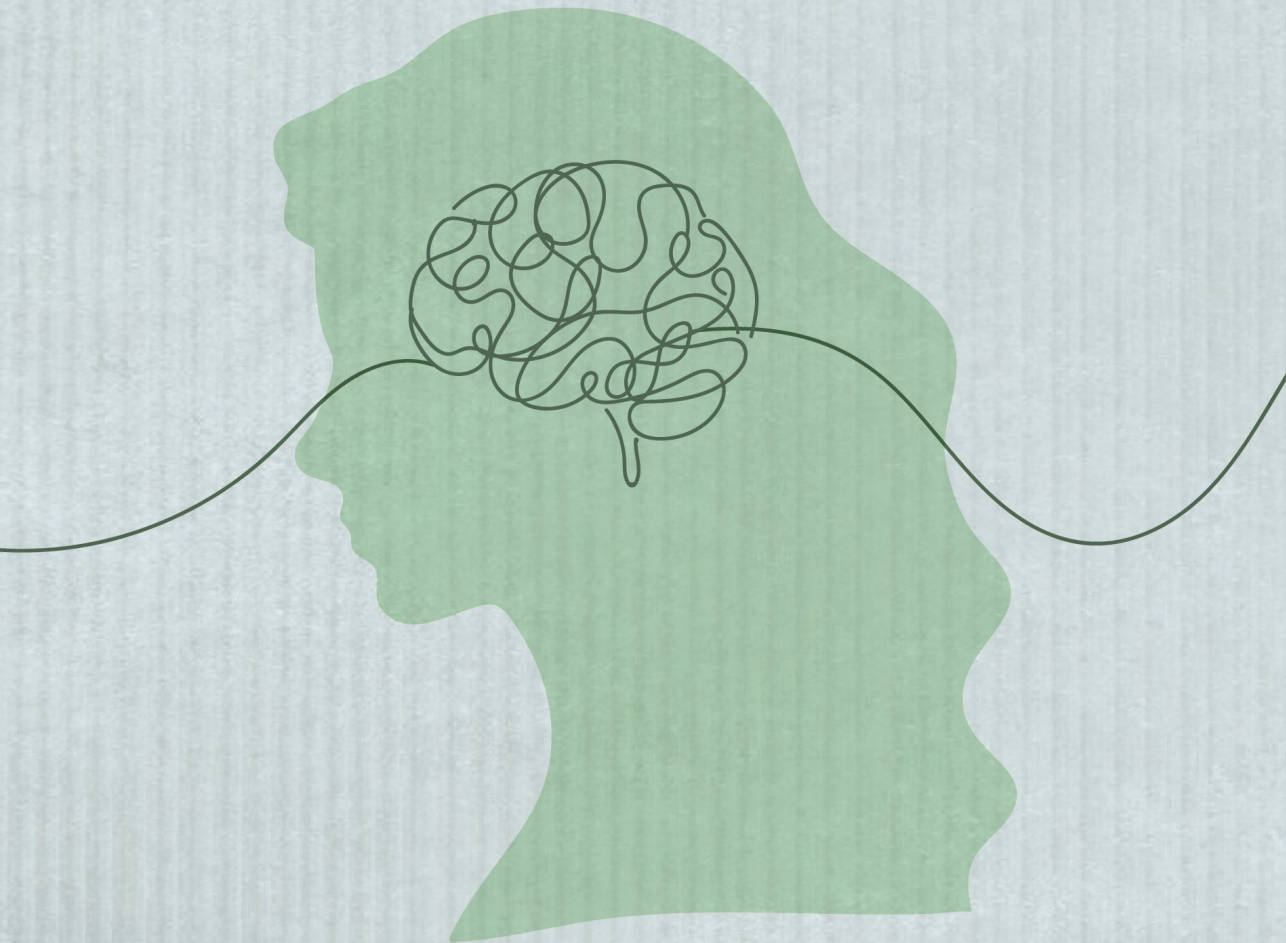
El capítulo *Universales Lingüísticos: Una comparación entre las propuestas de Noam Chomsky y Joseph Greenberg* explica cómo las ciencias se caracterizan por la búsqueda de principios universales que, posterior al sometimiento de rigurosos métodos, puedan ser postulados como leyes. En lingüística, se han propuesto muchos universales lingüísticos que, en algunos casos, no convergen y producen estrepitosos debates entre los científicos del lenguaje. Dos de los lingüistas más reconocidos y cuyos discípulos evidencian amplios desacuerdos son Noam Chomsky y Joseph Greenberg. Frente a la controversia de este debate, este trabajo busca aportar una sistematización de las principales distinciones entre estas dos propuestas. En concreto, se analiza y compara la naturaleza ontológica y epistemológica de los universales lingüísticos propuestos por el paradigma generativista y el paradigma funcionalista, en términos de: 1) Las preguntas de investigación que cada uno busca

responder, 2) Sus objetivos de investigación, 3) Los métodos de investigación científica aplicados al objeto de estudio y 4) Algunos universales lingüísticos propuestos en cada paradigma. El análisis y la comparación revelan que los enfoques son distintos. Por un lado, Chomsky (1965, 1986, 1995) buscó describir y explicar las propiedades de una gramática universal de orden mental. Por su parte, Greenberg (1966a, 1966b, 1974) se centró en las propiedades intrínsecas de las lenguas. Se concluye analizando la congruencia de los planteamientos de cada aproximación con las críticas que se le han realizado.

Los distintos capítulos han sido elaborados por especialistas en cada una de las distintas temáticas que son abordadas en la obra. Todos los textos pueden contribuir a la reflexión pertinente sobre estas temáticas; cada uno aporta esclarecimiento intelectual y académico con rigor para comprender los temas abordados en los siguientes capítulos. Queda como tarea exploratoria para proyectos posteriores, seguir avanzando en las líneas de trabajo que se han desarrollado en este libro.

Esta obra forma parte del proyecto de investigación “Interculturalidad, derechos humanos y procesos de formación del sujeto educativo en contextos multiculturales. Enfoque desde la justicia como reconocimiento”, con clave de registro UAT/SIP/PIRP/2025/134. También es parte del trabajo de investigación desarrollado por el Cuerpo Académico Consolidado (CAC) “Migración, Desarrollo y Derechos Humanos”, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con clave de registro de PRODEP UAT-CA-73.

# I. Educación y ética



# Formación y antropología filosófica<sup>1</sup>: la estructura educanda humana

Guillermo Flores Miller<sup>2</sup>

## Introducción

En este capítulo se aborda el tema de la formación de la estructura antropológica educanda de la persona y su relación con las dimensiones educativas y simbólicas fenomenológicas en el proceso continuo de formación humana (*Bildung*). Para ello, se recurre a los alcances de las propuestas de cuatro autores: Joan-Carles Mèlich, Edgar Morin, D. B. Gowin y Clifford Geertz. Cada propuesta teórica trata de comprender cómo se realiza este proceso de formación de la estructura educanda de la persona. En particular, nos interesa presentar la propuesta de Mèlich por considerar la dimensión simbólica presente el “mundo de la vida” y en la acción educativa, entendiendo que para que exista un proceso de formación se requiere de una acción educativa; así también, se rescatan las propuestas de otros autores relacionados con los temas de lo simbólico y de la fenomenología de lo educativo.

Por otro lado, Morin presenta limitantes conceptuales en su propuesta, aunque nos ocuparemos únicamente de su explicación del fenómeno de la condición humana y de su aporte acerca de la complejidad. Además, nos detenemos en la crítica a la posición fenomenológica de Mèlich, señalando sus limitaciones y criticando la posición tecnocrática de la teoría de sistemas de Luhmann a partir de los cuestionamientos que hace Habermas a dicha posición antihumanista. De este último autor, también extraemos planteamientos sobre la colonización del mundo de la vida por parte del sistema, que impacta de modo directo en la acción educativa y en la idea de educación en general, pero con una concepción bastante limitada de la educación en términos antropológicos y de la formación del sujeto en el mundo actual.

El texto aborda las bases antropológicas del humano y su relación con la dimensión educativa de la persona en su construcción simbólica como formación. Por ello, los alcances de este trabajo se circunscriben al planteamiento de los elementos fundamentales en la conformación de ambos fenómenos: la persona humana y la dimensión educanda de la misma, pero tratando de engarzar ambas

---

<sup>1</sup>Este capítulo forma parte del proyecto de investigación “Interculturalidad, derechos humanos y procesos de formación del sujeto educativo en contextos multiculturales. Enfoque desde la justicia como reconocimiento”, con clave de registro UAT/SIP/PIRP/2025/134.

<sup>2</sup>Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

desde la formación a partir de la expresión y representación simbólica propia de la fenomenología del mundo de la vida en la que se desarrolla la acción e interacción humana educativa.

El desarrollo del capítulo procede de la siguiente manera: primeramente, se concentra en la condición de la persona humana, a partir de su complejidad, multirreferencialidad dimensional y su paradójica condición, en la que incluimos, a diferencia de Morin, la dimensión simbólica propia de la cultura. El segundo tema versa sobre la dimensión educativa de la persona, que implica los supuestos básicos del acto educativo y la dimensión educativa en la persona educanda. En el tercer apartado se recurre a la categoría de “mundo de la vida” como el orden simbólico en el que se realiza la socialización, incluyendo la acción educativa. El cuarto punto se refiere al componente *simbólico* que está presente en la acción educativa, con base en los componentes de lo simbólico: lo mítico y lo ritual y su implicación con la acción educativa. Con ello se pretende hilvanar estos aspectos propios de la condición humana llevados al ámbito de la educación. Posteriormente, se realiza una evaluación a la importante teoría fenomenológica de Mèlich; rematando con una crítica a la teoría sistémica de Luhmann y el antihumanismo que contiene; y, por último, se presenta un marco crítico propio de una ética de la estructura de la persona humana. Cerramos con una conclusión que trata de amarrar los cuatro puntos anteriores en una propuesta que aglutine lo complejo y lo simbólico de la condición de su estructura educanda, con una crítica a toda posición que siga una simbólica irreductible y estática del mundo de la vida y que niegue las otras dimensiones de lo humano, como formación permanente del sujeto, dimensión reflexiva, crítica en el análisis, cuestionamiento de la realidad, sensibilidad, apreciación de la sublimidad artística y las condiciones estéticas necesarias del goce de las construcciones simbólicas más elevadas de lo humano, que son las que le otorgan mayor complejidad y completez a la estructura educanda; estas no pueden quedar fuera ni de una propuesta de formación del sujeto ni de la concepción antropológica del ser humano.

## La condición de la persona humana

Para empezar, es necesario situarnos en las preguntas clave acerca de lo humano que Morin (1999) realiza: “¿Quiénes somos?” “¿Dónde estamos?” “¿De dónde venimos?” “¿Adónde vamos?” (p. 49). Esto plantea que “interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo” (p. 49). Contestarla no es tarea sencilla, pero sí necesaria para abordar la condición humana. Por ello, hemos recurrido tanto a la explicación de la que Morin da cuenta, así como a la postura simbólica y fenomenológica-hermenéutica de Mèlich y de

Geertz, respectivamente; pensamos que es posible integrar ambas posturas para enriquecer una comprensión de la condición humana. Morin se inserta en un plano integrador que pretende crear una propuesta que abarca la complejidad en sus múltiples aristas y conexiones. Mèlich parte de un punto de vista fenomenológico que considera todo el “universo simbólico” en el que está insertada la persona. Y Geertz desde la antropología cultural acude a una descripción densa que parte de la interpretación simbólica de las culturas. En última instancia, busca comprender el sentido que guía lo humano a través del símbolo.

Morin comienza ocupándose del proceso de la hominización a la humanización, que se refiere a todas las habilidades y capacidades que se irán desarrollando en el homínido. Esto nos lleva a la paradoja de la *unidualidad* que, en palabras de Morin (1999), consiste en que “el ser humano es un ser plenamente biológico y cultural que lleva en sí esa unidualidad originaria” (pp. 50-51), por lo que podemos resumir que somos una unidad compleja multidimensional. También añade que “El hombre solo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura” (Morin, p. 22). No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de cultura), ya que “siempre hay la cultura en las culturas, pero la cultura no existe sino a través de las culturas” (p. 23).

Por su parte, Mèlich (1996) plantea que el ser humano es “un animal inserto en tramas de significación, y la significación es básicamente simbólica y signica” (p. 60). Este aspecto se refiere a lo que Cassirer (citado por Mèlich, 1996) entiende por el ser humano como un “animal simbólico” (Cassirer, 1963; 1975; 1998). Por ello, Mèlich reconoce al humano como un ser en busca de sentido a través de lo simbólico. Así mismo, Mèlich (1996) explica la emergencia de lo simbólico a partir de lo biológico, por lo que el ser humano es un ser biológicamente cultural, aunque después añade que en la cultura no hay hechos naturales, sino “hechos simbólicos” (p. 61). A partir de estas tramas de lo simbólico contenidas en la cultura, el ser humano se constituye y le da sentido a lo que es. Esta sería la construcción simbólica de lo humano en la que se encuentra el sentido de pertenencia a la humanidad a partir de la misma interacción humana como cultura.

Apelando a una postura antropológica hermenéutica, Geertz (2000) señala que somos animales incompletos, inacabados o inconclusos que nos completamos gracias a la cultura. Todo humano vive en la cultura y esta no existe sin este ser. Esta cultura contiene particularidades que conforman, constituyen e instruyen al individuo en su significación simbólica, por lo que caracteriza al humano como animal completo —después de una incompletion producto de su función biológica, coincidiendo con Morin— y que al ser completado por el elemento cultural está participando de lo común a todo hombre: el hecho indiscutible de ser hombre por

obra de la cultura. Esta es una paradoja de lo incompleto-completo del hombre y de la función central de la cultura en esta relación. El humano es un ser más allá de sus características innatas, propias del resto de los animales y en las que es mucho más sencillo establecer lo común a tal o cual especie. La diversidad cultural supone una insolvencia al establecer parámetros universales, aunque partimos de un hecho común o universal: a todo ser humano lo completa la cultura. Esto dará pie para abordar el siguiente tema, el de la estructura educanda.

## Los supuestos básicos del acto educativo y la dimensión educativa de la persona humana

Para adentrarnos en una estructura humana tenemos que comprender una teoría filosófica de la educación que se encargue del estudio reflexivo y crítico de los fundamentos del proceso educativo, que implica ya siempre (*immer schon*) la relación humana intersubjetiva entre el educador y el educando o alumno.

Gowin (1963), al estudiar tanto la teoría como la práctica educativa, establece unas bases para comprender el proceso educativo como un acto humano. Gowin enumera en orden los aspectos fundamentales de esta relación entre el acto educativo y la teoría en la que se basa:

- 1) Un acto educativo involucra a un educador que enseña algo por, con y para otra persona.
- 2) El acto educativo implica una responsabilidad moral por parte del educador.
- 3) Una teoría educativa debe hacer referencia a un acto educativo.
- 4) Una teoría educativa, de acuerdo con los actos propiamente educativos, debe hacer referencia a una relación humana entre personas.
- 5) Una teoría educativa diferirá de las teorías científicas en que, aunque ambas guían prácticas, la referencia bajo la que se guía la teoría educativa es la de una persona que está siendo educada por esa teoría, y no una cosa que está siendo estudiada o manipulada, como sucede en una teoría científica (p. 12).

De la enumeración realizada por Gowin, podemos establecer un orden de los elementos que dan fundamento filosófico a la educación desde las condiciones de posibilidad, que van de lo más inmediato y necesario: 1) La relación humana entre personas que constituye el fundamento intersubjetivo en el que las personas se reconocen: sin ser humano, no hay relación humana y, sin relación humana, no hay humanidad. 2) El acto educativo es la relación humana educativa que forma parte de un proceso social intersubjetivo dentro de una institución que tiene como fin educar a un sujeto. 3) El acto educativo involucra a un educador que enseña

algo por, con y para otra persona (el alumno). Ellos dos son los sujetos educativos. 4) La actividad en la que la persona (el alumno) se encuentra inmersa en el proceso de formación, en el cual no es aceptable la reificación del alumno porque no es una cosa manipulable; es un fin en sí mismo y la educación que recibe es parte de la formación del mismo fin: la formación de un sujeto educativo. 5) El profesor tiene y adquiere una responsabilidad ética y social por el mismo acto educativo. Esa responsabilidad es intrínseca a dicha actividad. La secuencia lógico-trascendental va de lo más básico a lo más concreto en la relación de la teoría con la práctica educativa en la formación de la persona. Queda clara la relación entre los sujetos de la educación, el lugar de la persona en el proceso formativo y la acción educativa.

Ahora bien, la concepción antropológica de la estructura educanda de la persona humana, expresión retomada de Fullat (2000), plantea que la estructura educanda sería un constructo antropológico-filosófico comprensivo sobre el ser humano; habría que entender tanto el componente biológico del *Homo sapiens* como la condición humana en sentido cultural (mítico-simbólico) y social que completa a la persona. Partimos de que la incompletitud o inacabamiento del humano por la condición paradójica que lo conforma explica la necesidad de continuar ese proceso de construcción (completitud) de lo humano por medio de la *educación*.

La estructura educanda se puede explicar de la siguiente manera: la persona es un ser-proyecto inacabado que requiere de la educación para seguir en ese proceso de completarse, ya que el arrojamiento al mundo implica que el ser natural (biológico) aún no ha sido modificado por la educación, la sociedad y la cultura. Ser persona significa ser miembro de una sociedad, lo que implica un proceso de aprendizaje individual y colectivo en el que tenemos que aprender por medio de la educación; por ello, la educación forma una parte constitutiva de la existencia humana. Devenir persona es estar educando. Es aquí donde se ubica la necesidad de una comprensión de la educación como esa dimensión humana por la cual es posible que nos sigamos *haciendo* humanos constantemente, es decir, que la persona humana es algo inconcluso y se encuentra en un constante hacerse a sí mismo y por lo cual tiene que educarse para superar la insuficiencia original de la que viene al mundo o con la que nace. Entonces el acto más humano y el cual nos distingue como personas es el de la educación, pero esta estructura adquiere sentido en el “mundo de la vida”. La relación entre esta dimensión educativa, el “mundo de la vida” cotidiano en la acción educativa y su aspecto simbólico se aborda en el siguiente punto.

## El mundo de la vida cotidiano

Mèlich (1996) al hablar del “mundo de la vida” (*Lebenswelt*) se está refiriendo a una categoría tan fuerte que aglutina todo el universo simbólico en el que estamos ya siempre inmersos, es decir, es un *a priori* social de lo que constituye nuestra experiencia humana más directa y que sucede antes de darnos cuenta. Este “mundo de la vida” nos está conformando permanentemente dentro de esa trama de relaciones simbólicas que son aporéticas, es decir, no son reflexionadas, sino que vivimos dentro de ellas y le dan sentido a lo que percibimos como realidad social. Esta es una forma de llamarle al conjunto de manifestaciones sociales que contienen un imaginario colectivo del cual participamos. El “mundo de la vida” es una categoría que crece como una comprensión hermenéutica de la sociabilidad a partir de los desarrollos hechos por Schutz (1974), además de los aportes del mismo Edmund Husserl, el cual fue fuertemente criticado, aun por su alumno Martin Heidegger, por encontrarse todavía dentro de la filosofía de la conciencia y por referirse a un ego trascendental sin resolver el problema del alter ego, es decir, de la intersubjetividad, aun y cuando Husserl (1986) intente resolverlo en su quinta meditación cartesiana a través de una vía trascendental. Por su parte, también Jürgen Habermas ha tratado de dotar al mundo de la vida de una base intersubjetiva a través de la comunicación humana presente en su teoría de la acción comunicativa (2001a; 2001b; 2001c), y en su ética discursiva (1996a; 2000). La discusión sobre la categoría de *Lebenswelt* y la intersubjetividad sigue siendo importante en los debates filosóficos dentro de la fenomenología.

En este tratamiento sobre el *Lebenswelt* es necesario citar a Mèlich cuando se refiere al olvido del “mundo de la vida”: “olvidar el mundo de la vida es olvidar el sustrato que orienta y da sentido a todo lo que hacemos ordinariamente de modo inmediato, sin detenernos a pensar las razones de nuestros actos” (p. 37). Estos mecanismos de lo simbólico nos indican una pertenencia, identidad, valores, aspectos mítico-ritualísticos que pueden significar nuestras prácticas, acciones sociales y sentido a nuestra experiencia humana. Estos no actúan de manera aislada, es decir, hay una intersubjetividad en la construcción del “mundo de la vida” por medio de esa afinidad social presente en un imaginario colectivo que es configurado por un universo simbólico relacionado con mitos y ritos que le otorgan ese significado social. Como ejemplo, quienes son o no aficionados al fútbol en el país, poseen una carga simbólica y emotiva para manifestar un respaldo a la selección nacional de ese deporte. ¿Por qué apoyamos a la selección mexicana de fútbol? ¿Necesitamos una mediación como la reflexión para decidir apoyarla? ¿O cuando alguien grita gol? La explicación a través de esta fenomenología dirá que no es necesario (aunque lo podríamos hacer bajo una mediación reflexiva), porque es la experiencia simbólica

la que está en ese proceso; el hecho mismo de la experiencia nos permite identificar cómo lo simbólico se presenta en nuestra actividad cotidiana del mundo de la vida.

Por otra parte, el mismo Mèlich explica que lo simbólico, lo mítico y lo ritual poseen su propia lógica, su particular racionalidad que es distinta a la científica y señala que no hay ruptura entre *mythos* y *logos*, es decir, que ambos coexisten. Apoyándose en Cassirer, nos habla del a priori del conocimiento, pero distinguiendo entre formas simbólicas de conocimiento. Hay una construcción simbólica del conocimiento que es *a priori* y que contiene su organización institucional. Es más, Mèlich sostiene que “[...] en todo conocimiento intervienen formas *a priori*, formas simbólicas” (p. 20). Por ello, para Mèlich, no hay contradicción entre lo simbólico y lo conceptual. Ya estamos inmersos —aunque no nos demos cuenta— en esta trama del mundo de la vida que nos constituye social y culturalmente. Por eso, es importante rescatar la categoría del “mundo de la vida” en la acción educativa, dado que los elementos que constituyen el mundo de la vida social están insertos en los símbolos y prácticas educativas. En la configuración simbólica de la sociabilidad del mundo de la vida, la educación forma parte de la socialización secundaria.

## El componente simbólico de la acción educativa

La acción educativa se encuentra inmersa en el “mundo de la vida”, que es cotidiano, simbólico, mítico y ritual. A decir de Mèlich (1996) “la educación en el mundo de la vida es, desde esta perspectiva, una acción construida en función de formas simbólicas [...] El proceso educativo es una interacción social que se edifica sobre un horizonte de significado y de sentido” (p. 37). Para Mèlich, el símbolo, el mito y el rito constituyen los elementos portadores de sentido. El proceso educativo se realiza a través de estos elementos simbólicos que están presentes en las acciones educativas, pues a partir de ellos se dota de sentido a las prácticas de socialización secundaria que se instituyen en la educación. En la *socialización primaria* y en la *secundaria* se encuentra la *educación* como institución social, donde nos incorporamos al conjunto de reglas, costumbres, tradiciones y demás construcciones sociales que son instituidas y que han sido prefiguradas históricamente por una visión del mundo que le da sentido a nuestra percepción de la realidad. Estas vivencias nos muestran a los actores sociales en sus prácticas cotidianas. Por ello, el mundo de la vida está más cerca del nivel de la creencia proveniente de un plexo simbólico, que del nivel de la reflexión o de la *autorreflexión*, lo cual sería una mediación que nos permitiría tomar distancia de nuestro entorno. Por ejemplo, la participación del científico en un mundo de la vida del cual no se puede desprender o abstraer. Pretender que nos podemos separar de este mundo constitutivo sería como olvidar que nos hemos configurado a través de la sociabilidad, pues no hay otra forma de devenir

humanos, sino por medio de elementos compartidos, no privados e intersubjetivos en la socialización del mundo de la vida cotidiana como objetivaciones sociales.

De esta manera, Mèlich está considerando los elementos simbólicos, míticos y rituales como portadores de significado que conforman esos mundos de la vida que van prefigurando las acciones educativas de los actores sociales, tanto en la escuela como en su vida cotidiana, es decir, de una configuración del sentido de los actos tanto colectivos como individuales en los que se realiza la interacción educativa. El universo simbólico al que se refiere Mèlich instituye prácticas y reglas sociales que se constituyen en forma de mitos y de ritos que nos impelen a actuar de tal o cual modo. Estos se encuentran en la acción educativa, siendo elementos constitutivos apriorísticos de nuestra sociabilidad más elemental. En una escuela, se reproducen prácticas y normas sociales pertenecientes a una moral convencional propia de determinado contexto cultural, como los festejos de fechas históricas, que tienen una carga simbólica que se manifiesta en los mitos y rituales que los significan.

## Evaluación y crítica a la fenomenología de Mèlich

Una crítica a esta concepción simbólica sería que, aunque es cierto que todos los aspectos simbólicos nos conforman, no podemos permanecer pasivos e irreflexivos, conformándonos con un *mundo de la vida* en donde la moral, praxis política o alguna otra característica (siguiendo ese ejemplo) reproduzca condiciones sociales desfavorables o injustas que afectan a algunas personas en su dignidad, como consecuencia de su práctica acrítica. Es decir, lo negativo de la reproducción simbólica de un mundo de la vida debe ser cuestionado. Ese componente simbólico presente en la acción educativa siempre está dentro de nuestra socialización y nos conforma como personas humanas.

La explicación simbólica de Mèlich es plausible, pues la categoría del mundo de la vida y su relación con la socialización primaria, muchas veces se confunden el nivel de abstracción, la configuración simbólica y su repercusión en la realidad social. Mèlich considera los elementos simbólicos, míticos y rituales como portadores de significado que conforman esos mundos de la vida que van prefigurando las acciones cotidianas de los actores sociales, es decir, configuran el sentido de los actos colectivos e individuales dentro de cada interacción social. No se trata de ver si no somos capaces de reflexionar o no. En este mundo de la vida, se presenta la donación fenoménica de la simultaneidad vívida del otro y su flujo de conciencia en el que compartimos el mismo presente vívido, no de manera reflexiva, inclusive puede ser a través de expresiones corpóreas, que introyectamos a nuestro propio flujo de conciencia que está en un mundo conformado colectivamente. La estructura educanda humana contiene esa carga de sostenimiento simbólico del mundo de la

vida, que incide en la acción educativa. Dicha estructura implica que el humano se forma bajo ciertas condiciones del mundo de la vida a través de la acción educativa.

En el universo simbólico al que se refiere Mèlich, no estamos hablando de autómatas sin voluntad, que es algo de lo que se podría sospechar en una teoría de sistemas como la de Luhmann, o en el caso del estructuralismo, el conductismo social u otros antihumanismos y sus teorías deterministas, sino que hablamos de un orden simbólico que instituye prácticas y reglas sociales de elementos que son constitutivos de nuestra sociabilidad más elemental, los cuales, explica Mèlich, son apriorísticos. A nivel de comprensión, tiene su valía el grado de conocimiento que se obtiene a través del método fenomenológico propuesto por Mèlich, pero la reflexión respecto a la validez en sentido ético, social, político, o jurídico del mundo de la vida, nos lleva a un nivel evaluativo normativo, que implica una tarea filosófica de argumentación que va más allá de cómo opera un mundo de la vida, como sería el caso del nivel de la acción educativa en un mundo de la vida, cualquiera que sea. Hay que hacer siempre esta distinción, porque si no podemos caer en una exaltación de un mundo de la vida al que no se le vean fisuras o defectos o problemas sociales serios, por su encantamiento no solo cultural, sino también intelectual e ideológico. La necesidad de la reflexión crítica no acaba nunca, así como no se detiene la necesidad de la actividad propia de la filosofía, así como las ciencias sociales y de la cultura críticas. La necesidad de intervención crítica comienza cuando hay condiciones de desciframiento de un mundo de la vida particular para adquirir mayor claridad sobre su funcionamiento simbólico, su acción social, sus especificidades y su impacto socioeducativo.

## Crítica de la razón antihumanista

Ahora explicaremos por qué es poco digno seguir una teoría antihumanista, como la teoría sistémica de Luhmann (1984; 2006). La discusión entre Habermas y Luhmann aclara bastante las posiciones que sostienen ambos teóricos sociales, y también contiene rendimientos filosóficos para comprender los alcances de la noción de sistema y también del mundo de la vida (Habermas, 1996b; Gabás, 1980). Primeramente, porque en la teoría de Luhmann hay una sumisión del individuo al sistema imperante, que sería la colonización del mundo de la vida por parte del sistema, como sostiene Habermas (2001b). Además, en dicha teoría de sistemas hay una separación de lo exterior y lo interior por la que se trata de reducir la complejidad. Por tanto, no se puede hablar de que se produzca el sentido intersubjetivo del mundo de la vida, aunque se hable de sistema como estructura de sentido. Tampoco aparece la interacción social a través del lenguaje para la constitución de sentido del mundo de la vida, que es intersubjetivo. Esto no aparece

en el enfoque de Luhmann, aunque es una teoría de la comunicación. Esta se basa exclusivamente en la relación medio-fin por la que se ordenan estratégicamente los medios para nuestros intereses o fines, pero no en una acción comunicativa dentro de un mundo de la vida, en el cual la acción está condicionada a la acción del otro. En la acción estratégica, el yo deja de ser un sujeto y pasa a ser un objeto ante cuya conducta se reacciona según reglas de “elección racional”. Es decir, hay un monologismo estratégico-instrumental que olvida la interacción humana. Por ello, Luhmann tiende a explicar solamente lo que sucede en la dirección del sistema social en la élite política-administrativa-burocrática, como obra de ingeniería que se puede desarrollar monológicamente, a través de la *tecnocracia*; lo que significa que dentro del sistema hay y prevalece una ideología tecnocrática como factor central de poder.

Además, esta teoría se opone a la fundamentación discursiva de las normas en la sociedad, aduciendo que eso es propio de las sociedades primitivas; pues señala que en los sistemas sociales complejos se impone la necesidad funcional de independizar las decisiones y los programas centrales de acción frente a las motivaciones de los miembros de la sociedad. Las decisiones y los programas de acción (incluso las normas jurídicas) corresponden exclusivamente a los “expertos”. Con todo lo anterior, Luhmann constituye la más alta expresión de la teorización positivista tecnocrática, en la que el ser humano no aparece por ningún lado y su majestad el sistema tecnocrático controla prácticamente el mundo de la vida. De este modo, el sujeto y el mundo de la vida se supeditan al sistema, deshumanizando la ciencia, convirtiéndose en el ruinoso tipo de “utopía” de la tecnocracia positivista que trae consecuencias directas sobre la concepción del ser humano y su formación, construyendo un sistema y una acción educativos bajo tales parámetros tecnocráticos.

Cuando se visualiza la sociedad como un sistema de comunicaciones en la teoría de sistemas de Luhmann, resulta que no es más que la reproducción de los modelos comunicativos estructuralistas tan rebasado por teorías de la pragmática del lenguaje que los lingüistas o los filósofos del lenguaje han dejado atrás, pues se incurre en un simple sintacticismo que contiene un desfase teórico y también práctico. Frente a esta posición, la pragmática de Habermas (2001a) recurre a una explicación también comunicativa en su llamada pragmática universal, que se apoya en Piaget en su aspecto de las competencias lingüísticas. El texto de Habermas: *¿Qué es pragmática universal?* incluido en *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos* (2001) explica la comunicación y el uso del lenguaje desde una perspectiva social que va más allá del sistema y lo ubica en el mundo de la vida cotidiana, en tanto Luhmann no lo hace, simplemente porque no hay mundo de la vida en su teoría de sistemas. La propuesta de Luhmann también parece insuficiente al lado

de una propuesta de corte hermenéutico, pero si lo que se quiere es reproducir más positivismo en las ciencias sociales, pues ahí está la sociología conservadora de este autor: la sociedad sería un sistema donde no hay humanos, sino comunicaciones y que se niega la autorreflexión y el lenguaje de corte hermenéutico-semiótico o filosófico, además de que se niega el uso normativo del lenguaje en el ejercicio de la razón práctica del sujeto moral.

Estos serían puntos centrales de las carencias de este tipo de teorías conservadoras, compartidas de manera autocontradictoria por buena parte del semanticismo lógico analítico y su teoría semántica de la verdad como correspondencia, sobre todo, en los casos de Russell y Tarski con sus metalenguajes, que caen al igual que Luhmann en autocontradicción performativa, al negar que el ser humano sea capaz de expresarse y pensar válidamente por sí mismo, es decir, que el conocimiento y el lenguaje que no recurran o apelen a un metalenguaje no tenga validez alguna. El intento de Luhmann va en un sentido metalingüístico explicativo, apelando a un discurso científico positivista. Si el lenguaje natural usado con sentido por todos los seres humanos no apela a la metafísica esotérica del lenguaje de estos científicos, eso no importa, pues para eso están los científicos sociales que desprecian a las humanidades críticas y, en cambio, implementan un modelo ingenieril tecnocrático a un sistema educativo y a todo subsistema dentro del gran sistema. Bajo este patrón tecnocrático da lo mismo si se diseña y opera un sistema de vialidades, transportes, educación, salud o justicia; lo importante es seguir el mismo esquema y estructura del sistema.

En el plano educativo una posición como esta resulta perniciosa por su reducción del ser humano y por la cancelación de una formación del sujeto educativo en un sentido más amplio y humanista, afectando a la estructura educanda humana. La estrechez de miras de esta concepción antihumanista es inviable para una sociedad, puesto que pretende construir una uniformidad social en la que los ingenieros sociales, en cualquier ámbito público y hasta privado, apliquen su modelo de poder, comenzando por el comunicativo-propagandístico-ideológico, que es reproductor y correa de transmisión del sistema en el que quienes detentan el poder son el gran capital económico-financiero y una clase política obediente a dichos intereses. La educación es un subsistema que reproduce la lógica del sistema y de los demás subsistemas que lo componen. La lógica del sistema, en el que la ideología económica neoliberal se apodera del mundo de la vida. Ese mundo de la vida colonizado por parte del sistema configura a la acción educativa que, en lugar de formar sujetos educativos, deforma ideológicamente a individuos que a su vez reproducirán la ideología que impera en el mundo de la vida colonizado por el sistema. Esto, más que contribuir a la formación

del sujeto educativo, desarrollará “patologías del mundo de la vida inducidas sistémicamente” (Habermas, 2001b, p. 280).

## Marco crítico para una ética de la estructura educanda humana

De lo anterior, se deriva una crítica y una propuesta ético-normativa sobre la estructura educanda. Esto consiste en cuestionar los constructos de la fenomenología, porque no podemos conformarnos y legitimar culturalmente un mundo de la vida si es que consideramos que hay costumbres, tradiciones o una moral (por más mayoritarios que sean, nunca hay que olvidar al nazismo) presentes en ese mundo de la vida específico, y que estarían reproduciendo condiciones sociales o culturales desfavorables que afectarían de modo injusto a alguna persona en su dignidad, condición humana, derechos, libertad y ejercicio de autonomía. Esto no debe imperar bajo la organización social y política de un Estado democrático de derecho, avalado por un sistema educativo, independientemente de que las consecuencias negativas de esas formas y cultura sean defendidas, exaltadas o desmedidamente valoradas por individuos o instituciones que tengan poder o sean acríticos, irreflexivos e incapaces de reconocer los daños que afectan a la dignidad del otro.

Es decir, la reproducción simbólica de un mundo de la vida que cause daños a las personas debe ser cuestionado; en estos casos particulares, es necesaria la crítica reflexiva frente a la reproducción simbólica.

La educación no debe subsumirse a patrones culturales de mundos de la vida específicos que violenten la dignidad, libertad y derechos de las personas. Acotar el papel de tradiciones, costumbres, normas o prácticas inveteradas de un mundo de la vida que lesionen los derechos humanos, sería un deber necesario para una educación consciente y reflexiva, dentro de las coordenadas de una sociedad democrática y de la formación de los sujetos educativos. Debido a la relación entre ética, educación (por ejemplo, en la etapa o nivel posconvencional del desarrollo moral) y formación de ciudadanía, no nos podemos convertir en adoradores o sacralizadores ciegos de un mundo de la vida si este contiene los suficientes indicadores para que rechacemos legítimamente algunas de sus prácticas instaladas en la cultura. Por ello, apelamos a una postura crítica y reflexiva. La mera pertenencia a un mundo de la vida no es suficiente para seguir ciegamente lo que nos indiquen o impongan; tampoco es garantía de que se respete la dignidad de las personas y sus derechos humanos. La actitud reflexiva y crítica en la formación del sujeto educativo va en contra de la tendencia conservadora, reaccionaria y antihumanista que en los hechos es defensora a ultranza del *statu quo*.

Por lo tanto, por muy populares que puedan ser las prácticas de un mundo de la vida, no se justifica la afectación que puedan producir sobre la autonomía ética del sujeto, la justicia y la libertad dentro de un marco democrático. Por eso, las dimensiones humanas de la ética, la política democrática y los derechos humanos, deben respetarse siempre, por lo que es necesario que la acción educativa vaya acompañada de una actitud reflexiva respecto al mundo de la vida específico que habitamos, con su asidero moral en una ética propia de la formación de la estructura educanda de la persona. Es necesario que dicha actitud y acción educativa reflexiva responda a una convicción moral humanista que respete los derechos humanos de todos los involucrados en los ámbitos educativo y social. Queda pendiente para otro momento, desarrollar una ética con estas características.

## Conclusiones

Esta ha sido una aproximación a temáticas antropológicas que están íntimamente ligadas al fenómeno educativo y que no pueden separarse en su estudio. Esta implicación viabiliza la comprensión de la dimensión de la educación en la persona, porque la conexión entre formación, condición humana, inacabamiento y cultura conduce a la dimensión educativa que posibilita que la persona se constituya. Los elementos anteriores están dentro de un mismo proceso que conforma la estructura educanda humana, por lo que se requiere considerar a la educación dentro de su ámbito directo de acción.

La categoría fenomenológica del “mundo de la vida” reúne condiciones antropológico-filosóficas para ubicar las prácticas sociales en su cotidianidad más próxima, conformadas por el universo simbólico en el que se da la significación de las acciones sociales. La acción educativa —que también es social—, puede dar un mayor sentido y significado a la persona, dentro del complejo proceso que significa completarse, formarse o educarse. Sin embargo, existen aspectos que pueden y deben ser cuestionados, por lo cual se requiere un grado de reflexión crítica que no puede abandonarse al escudriñar cómo opera un mundo de la vida cotidiano en la acción educativa que, a su vez, debe partir de la ética, con una intención de fortalecer la reflexividad y crítica, sobre todo frente a los elementos de un mundo de la vida que obstaculice la formación de la persona, es decir, que la ética esté presente en la acción educativa dentro del mundo de la vida. Este mundo de la vida no quedaría exento de la colonización por parte del sistema que, al controlar al mundo de la vida, poco contribuye a la formación de los sujetos educativos. Por ello, la antropología educativa debe conectarse a la filosofía práctica como ética reflexiva dentro de la estructura educanda de la persona.

## Referencias

- Cassirer, E. (1963). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura* (2ª. ed.). FCE.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. FCE.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. 3 tomos (2ª. ed.). FCE.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. Síntesis.
- Gabás, R. (1980). *J. Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística*. Ariel.
- Geertz, C. (2000). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En *La interpretación de las culturas* (pp. 43-59). Gedisa.
- Gowin, D. B. (1963). Can Educational Theory Guide Practice? *Educational Theory*, 13(1), 209-12.
- Habermas, J. (1996a). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península.
- \_\_\_\_\_. (1996b). Discusión con Niklas Luhmann (1971): ¿Teoría sistémica de la sociedad o teoría crítica de la sociedad? En *La lógica de las ciencias sociales* (pp. 309-419). Madrid.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trotta.
- \_\_\_\_\_. (2001a). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (3ª. ed.). Taurus.
- \_\_\_\_\_. (2001b). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista* (3ª. ed.). Taurus.
- \_\_\_\_\_. (2001c). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Husserl, E. (1986). Meditación quinta. En la esfera trascendental del ser se revela como intersubjetividad monadológica. En *Meditaciones cartesianas 2ª. ed.* (pp. 147-221). FCE.
- Luhmann, N. (1984). *Sistemas sociales*. Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_. (2006). *La sociedad de la sociedad*. Herder/Universidad Iberoamericana.
- Mèlich, J.-C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Librería el correo de la UNESCO.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.

# Autonomía del sujeto, reconocimiento y universidad pública<sup>1</sup>

Guillermo Flores Miller<sup>2</sup>

Rocío Díaz Alaffita<sup>3</sup>

## Introducción

La autonomía debe abordarse desde un enfoque que no se concentre únicamente en el aspecto formal, el cual no se desdeña para su tratamiento o abordaje necesario y crítico, pero que es el nivel en el que se quedan los abordajes sobre el tema, puesto que el formalismo suele ser la posición a la que se apela para la justificación del *statu quo* o de la conveniencia unilateral de quienes se benefician con el estado vigente de las cosas y del ejercicio de poder opaco. En cambio, este texto se propone pensar la autonomía desde una perspectiva del reconocimiento y la relación de sujetos ético-políticos, como son los sujetos educativos. La autonomía tiene que ser pensada en términos sociales, institucionales, de la autonomía del sujeto, del sentido del individuo y de la institución, pues entendemos a los sujetos en sentido individual y colectivo. La autonomía se aborda en dos planos: personal y colectivo. Además, se abordan dos formas de autonomía: 1) del sujeto educativo universitario y 2) la autonomía institucional de la universidad pública. Ambas formas son complejas y de difícil realización o concreción, por los equívocos que plantea la noción misma de autonomía.

Al abordar la autonomía, surgen problemas filosóficos básicos tales como: 1) ¿Qué sujeto es el sujeto que ejerce la autonomía? y 2) ¿Qué condiciones se requieren para que la autonomía universitaria se pueda ejercer realmente apegada a un sentido de universidad pública? Para responder, planteamos una perspectiva de la autonomía desde el reconocimiento, en la que el sujeto que existe está en relación con otros sujetos en una *relación reconocitiva*, por tanto, la autonomía que cumple con las condiciones efectivas sería *reconocitiva*, en relación de reconocimiento. En cambio, si se sigue el derrotero del formalismo abstracto bajo una teoría formalista de la autonomía, el sujeto no sería pensado bajo criterios intersubjetivos y de relación reconocitiva; eso significa que una teoría formalista de la autonomía tendería a la

---

<sup>1</sup>Este capítulo forma parte del proyecto de investigación “Interculturalidad, derechos humanos y procesos de formación del sujeto educativo en contextos multiculturales. Enfoque desde la justicia como reconocimiento”, con clave de registro UAT/SIP/PIRP/2025/134.

<sup>2</sup>Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

<sup>3</sup>Profesora-investigadora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

reducción de la autonomía de los sujetos, al no considerarlos en un ámbito efectivo de vida. De esta forma, la teoría formalista mostraría inconsistencias y no podría sostener que los sujetos fuesen autónomos en sentido *absoluto*, porque toda relación de sujetos es relativa a sus condiciones presentes y no responde a una mera postulación de principios abstractos o formales carentes del contenido del mundo real efectivo.

El capítulo se compone de cuatro partes: 1) los antecedentes filosóficos de la autonomía, en autores como Rousseau, Kant y Hegel, 2) la autonomía personal y autonomía colectiva, haciendo las distinciones y características de los conceptos de cada una de ellas, 3) La autoinstitución democrática del *nomos* público, que es un tema imprescindible para abordar el tema de la autonomía dentro de un marco institucional y 4) El reconocimiento del sujeto educativo y autonomía universitaria reconocitiva, que concluye con la presentación de las condiciones institucionales para considerar si existe el reconocimiento de la autonomía del sujeto educativo y del autoreconocimiento institucional.

## Antecedentes filosóficos de la autonomía

A través de la historia de la filosofía moderna nos encontramos con varios intentos por abordar la autonomía del sujeto. Por ejemplo, la desarrollada por Rousseau tanto respecto a la voluntad del individuo como a la del ciudadano, así como a la voluntad general, contiene una defensa de la libertad en sentido público y una idea de la formación del sujeto y su autonomía (1964a; 2005; 1964b; 1999).

Immanuel Kant convertirá la autonomía en categoría central de su filosofía práctica (1977a; 1977b; 1996; 1989). Tal como Kant desarrolla su idea de autonomía en toda su filosofía práctica, aparece como un concepto de carácter ético formal y que se encuentra aislado, por lo cual no se sostiene ni se fundamenta por sí mismo, puesto que carece de lo que requiere la relación de sujetos: de la intersubjetividad y del reconocimiento ético del otro dentro de una sociedad humana real y concreta, tal como Hegel lo desarrollará posteriormente en la *Fenomenología del espíritu* (1970; 2017). Bajo esta última perspectiva filosófica, la autonomía requiere de las condiciones del reconocimiento del otro. Nos referimos a la relación intersubjetiva de sujetos que contrasta a la autonomía que se pretenda reducir y fundamentar en el yo único aislado o solipsista o en la mecánica del poder ajena a la relación normativa indisoluble del reconocimiento, que es ética-política-jurídica, es decir, propia de una eticidad (*Sittlichkeit*) y no solo de la moralidad de un individuo abstracto como en Kant. En la filosofía de Hegel, el sujeto también se encuentra dentro de un proceso de formación (*Bildung*) (Amengual, 2020). En este caso, apelamos a la formación del sujeto educativo como uno de los fines de la autonomía en sentido general en su carácter público, en tanto que el sujeto educativo participa

de lo público, puesto que tiene fines que implican un proceso de formación que se vincula necesariamente con lo público y la constitución personal e institucional de la autonomía.

Nos dice Spinoza (2015) que no hay sujeto libre o autónomo si no se toma conciencia y la voluntad de atender las condiciones de la realidad y las determinaciones tanto externas como internas que obstaculizan el ejercicio de su libertad como individuo. La autonomía en sentido consciente y reflexivo se construye a través de una formación del sujeto para el ejercicio de su libertad, considerando siempre todos los obstáculos que limitan que esta se concrete: los obstáculos subjetivos y objetivos como impedimentos reales que interfieren en el ejercicio de la autonomía.

Kant (1974a; 1974b; 2005; 1996) ha postulado la idea de la autonomía moral como bien mayor de la moralidad y del desarrollo del ser humano. Esta noción la aborda desde una perspectiva formalista en la que postula una serie de formulaciones del imperativo categórico y también una serie de principios, así como la apelación a un conjunto de ideales regulativos. La forma de autonomía postulada por la filosofía moral de Kant ha sido seguida por diversas corrientes de pensamiento inspiradas en él, aunque se refieren al sujeto moral, por lo cual, no se habla de una autonomía en términos de institución o sociedad, sino en términos individuales. La moralidad en la filosofía de Kant se concreta con el ejercicio de autonomía del sujeto basada en el apego a normas universales. Para Kant, la conciencia (*Gewissen*) es el fundamento de la moralidad. En este caso, se trata de la conciencia autónoma. La decisión en conciencia implica el discernimiento por medio de la razón de lo que está bien y lo que no, como si fuese la conciencia de un juez. Ese sería el momento objetivo de la conciencia moral que se distancia de su propia subjetividad y se eleva al rango de la universalidad del imperativo moral. El momento subjetivo supone actuar de acuerdo con una regla que nos obliga cuando la reconocemos como válida.

Tradicionalmente el hombre ha estado atado a las leyes por el deber. Kant (influido por Rousseau), pensó que un sujeto autónomo debería estar sometido solo a su propia legislación —que luego podría generalizar—, por lo que estaría comprometido a actuar según su propia voluntad legislatora. Si el hombre está sometido a una ley cualquiera, humana o divina, entonces esta tenía que ofrecer algún interés por estímulo o coacción, porque no surgía como ley por propia voluntad, sino que la voluntad se veía forzada por algo diferente y externo a su voluntad. El deber kantiano sería un deber indiscutible porque es autoimpuesto, es decir, apela a la libertad de la voluntad moral, lo cual lleva a la autonomía del sujeto. Una buena voluntad sería una moralidad que no sentiría la obligación de cumplir con un imperativo como un deber externo o heterónomo, sino producto del

ejercicio de autonomía de su propia voluntad. Según Kant, al optar por el deber, se estaría optando por la autonomía de la voluntad, es decir, el imperativo categórico. Esta forma de acceder a la autonomía del individuo resulta reductiva al campo moral y no expresa lo suficiente al campo social.

Se puede considerar como problemática esta perspectiva de la autonomía y también su concepto de sujeto, puesto que en los contextos sociales reales es mucho más el peso e incidencia del entorno social que el de las condiciones de una supuesta ley que el individuo se otorga a sí mismo al margen de la sociedad en su desenvolvimiento permanente. Cuestionando la perspectiva de la autonomía kantiana, el deseo mismo de autonomía apela a una mera idea que carece de contenido, aunque contenga formalidad normativa real, puesto que el individuo todavía tendría que desenvolverse en un mundo social con sus condiciones respectivas. Al desarrollar el concepto de autonomía se ha dirigido la mirada hacia un terreno filosófico más amplio y un horizonte contextual mayor. En todo caso, habría que acudir a una filosofía que ofrezca una atención y lugar al contexto y contenidos de cada situación en la que se halla el sujeto. La filosofía hegeliana ha considerado estos aspectos sociales, sobre todo las condicionantes que existen tanto en sentido objetivo como subjetivo, así como las formales y materiales, además de las internas al individuo, así como las externas que son propias del mundo social que la realidad del mundo real ofrece. De esta manera, se cuenta con una filosofía que pretende superar las limitaciones del sujeto autónomo kantiano. La crítica hegeliana al entendimiento formalista kantiano y a la idea de libertad como autonomía del sujeto, considera que la autonomía kantiana sería un concepto abstracto para referirse a libertad de un sujeto que en realidad no es un sujeto concreto o que es un sujeto incompleto por ser postulado solo formalmente y al margen de su contexto real de vida social, siendo el sujeto autónomo kantiano un sujeto moral abstracto al margen del todo social (Cobben, 2009; 2012).

Para abordar las distinciones entre las teorías de Kant y Hegel, hay que explicar que en Hegel no solo hay sujetos que pretenden ser autónomos como individuos, pues esa sería una abstracción subjetivista y hasta solipsista. Entonces, en la concepción general de la filosofía de Hegel, además de que hay sujetos individuales, también existen sujetos colectivos dentro de una trama histórica particular, es decir, sujetos en su propia eticidad. En Hegel, el sujeto no es solamente la subjetividad del individuo y su pretendida autonomía personal, sino que hay permanentemente la actuación de sujetos colectivos involucrados en una realidad concreta con todo lo que implica. El sujeto colectivo es la unidad de la actividad de diversos sujetos individuales o voluntades subjetivas que pueden constituirse a sí mismos en las instituciones humanas que han sido constituidas y lo han estado haciendo a través

de toda la historia humana. Las instituciones serían las determinidades sociales que los mismos seres humanos han ido constituyendo a través del tiempo. El derecho, el Estado y las instituciones educativas son sujetos colectivos que han sido creados como determinidades (*Bestimmtheit*) dentro de las eticidades particulares en las que se encuentran los seres humanos y sus instituciones (Flores-Miller, 2013).

Un concepto que contribuye a explicar la efectividad o no de los sujetos colectivos en su actividad social es el concepto de reconocimiento (*Anerkennung*) humano, social, moral y también político. En este concepto es importante comprender el sentido de interpelación moral presente en las relaciones humanas a toda escala social e interpersonal, ya sean estas relaciones: 1) de sujeción, sometimiento que sean asimétricas y que no reconocen en su valía a seres humanos específicos y que implican agravios morales y sociales a los afectados, ya sean como sujetos individuales o colectivos; o 2) de reconocimiento recíproco que responden a una simetría y correspondencia moral en sentido de justicia y que estimularían el ejercicio libre de las actividades humanas en las que participan los sujetos. Desde esta perspectiva, se puede comprender mejor si existe un ejercicio efectivo, real, concreto de la autonomía. Bajo el concepto del reconocimiento, no estaríamos refiriéndonos a un mero sujeto como constructo teórico, sino a uno inmerso en un proceso social con sus resultados concretos. La autonomía es verificable en el sentido de su práctica o no, de su reconocimiento efectivo o no; también es verificable tanto si nos referimos a un sujeto individual como a un sujeto colectivo como institución o grupo social.

## Autonomía personal y autonomía colectiva

La autonomía desde una perspectiva como la de Hegel, se divide en individual y colectiva, porque el sujeto es tanto individual como colectivo. La autonomía individual en el contexto de una universidad pública implica referirse a un sujeto educativo y autónomo. Para que el sujeto educativo sea un verdadero sujeto autónomo, que ejerza su autonomía, tendrían que darse dos condiciones básicas: 1) El sujeto tendría que asumirse o considerarse que se encuentra bajo la relación cognitiva con otros. A diferencia de Kant y su autonomía aislada o abstracta del sujeto moral, el que está en condiciones de ejercer autonomía es quien acepta que la autonomía es relativa a la relación constituyente de lo social; así, se reconoce en relación permanente con otros sujetos que también requieren acceder al ejercicio de la autonomía; 2) Las condiciones sociales objetivas son determinantes para considerar si realmente puede haber o no una autonomía. La autonomía del sujeto no existe en abstracto o en el mero sentido de su individualidad al margen de la sociedad en la que se halla, sino que sucede un ejercicio de autonomía cuando

se le reconoce su lugar, en este caso, al sujeto educativo. Los múltiples factores sociales, políticos, económicos, etcétera, son determinantes para el ejercicio o no de la autonomía individual.

Es complicado acceder al campo de la autonomía individual, pues puede existir más bien una apariencia de la autonomía, pero que en realidad no sea más que una heteronomía. El sujeto de la autonomía formal es endeble en términos conceptuales, porque se debiera bastar a sí mismo y a su propia ley para operar como sujeto autónomo. Esto no deja de ser muchas veces una mera ilusión o una postulación bastante inaccesible en la realidad, porque el individuo no consideraría lo suficiente los factores de la realidad que inciden como impedimento de la autonomía.

La autonomía colectiva puede ser básicamente de tres maneras: 1) De un grupo humano que tenga como carácter central el ejercicio de un derecho y su libertad; como colectivo, se toman decisiones siguiendo sus propios criterios respecto a sus fines, pero considerando que se encuentran frente a otros grupos, individuos o instituciones. Esa relación implica que hay quien o quienes les reconocen el estatus de ser autónomos, como puede ser la autonomía de las comunidades zapatistas en Chiapas o de los pueblos indígenas, por mencionar ejemplos; 2) Otro caso de autonomía sería directamente de carácter político y corresponde a la autonomía de una nación, que consistiría en una forma de ejercicio de soberanía e independencia respecto al exterior para construir un sistema organizativo político, así como un sistema jurídico y de instituciones públicas, que también implica cumplir y hacer cumplir las leyes, además de tomar decisiones fundamentales legítimas y válidas dentro de un territorio y respecto a su población: nos referimos a la idea de Estado; 3) El último tipo de autonomía colectiva es el de los organismos o instituciones públicas a las que la Constitución y las leyes específicas les otorgan autonomía. Se les reconoce dicho estatus jurídico dentro de la estructura del Estado; tal es el caso de los poderes que lo constituyen, pero también de las instituciones públicas que así lo requieren para su correcto desempeño y conducción respecto a sus fines públicos específicos y formales. Este último caso es el de las universidades públicas que gozan de autonomía.

Hasta ahí parece deseable alcanzar tal autonomía. Parte del problema consiste en que el concepto de autonomía, tanto el individual como el colectivo, comienza siendo abstracto y difícil de considerar como realizable por varias razones no necesariamente formales, a las que a continuación haremos referencia. El estudio y análisis del contexto histórico-social del ejercicio del poder ayudan a explicar si la autonomía se ejerce tal como debería. En muchas ocasiones, el concepto no sale de su apariencia y su abstracción, sino que se refleja en la realidad como un ejercicio

pleno de autonomía, o si brota la contradicción entre lo que indica la formalidad de la autonomía y la práctica real-viva de esa supuesta autonomía.

Si no hay condiciones suficientes en la realidad del mundo que habitamos para que cristalice una autonomía efectiva, no podemos quedarnos satisfechos con el mero reconocimiento formal de una autonomía aparente que encubre una falla en los hechos. Por ello, se requiere contar con parámetros que indiquen si la autonomía no es solamente una formalidad, así como examinar el uso o ejercicio que se hace de dicha autonomía por parte de quienes supuestamente la ejercen. La autonomía no es algo que, por postularse formalmente, implique que se acceda a ella de modo directo.

La universidad autónoma, desde la perspectiva formal, se convierte en un problema para distinguir entre lo formal de la autonomía y el ejercicio activo de una autonomía efectiva, es decir, que la autonomía se realice en la realidad y no se quede en el discurso. Por ello, Marsiske (2018) explica la autonomía universitaria presentando las limitaciones de una autonomía meramente formal:

De manera formal, una Universidad es autónoma en la medida en que es libre de tomar, dentro de su propia organización y por medio de sus propios procedimientos, las decisiones relacionadas con su legislación y administración. Pero una autonomía efectiva necesita algo más que lo contenido en esta definición formal. Implica también que la organización de la Universidad debe ser tal, que asegure a sus miembros, sobre todo los miembros del personal académico, una parte reconocida e importante en la toma de decisiones (p. 153).

Para que exista la autonomía en términos más sólidos y que no sea solamente un concepto abstracto o encubridor de una realidad más amplia, se requiere de su institución, de su puesta en marcha por un orden social humano que se ha construido y se construye democráticamente por quienes han formado y forman parte de ella como sujeto colectivo de una sociedad específica con su propia dinámica y proceso histórico-social. Por tanto, la autonomía es un concepto nunca realizable en sentido puro, porque no es un concepto puro —únicamente en su significado abstracto y formal—. Por ello, se requiere acudir a una perspectiva de lo institucional que vaya más allá de lo formal, para no quedarse en formalizar un uso de la libertad que no llega y, por tanto, no se puede ejercer, o bien, caer en la justificación del ejercicio de un poder supuestamente “autónomo” no acotado y que pareciera ilimitado. La autonomía, desde la perspectiva de lo institucional, implica un carácter orgánico, sustancial, de la vida de la institución y su finalidad.

## La autoinstitución democrática del *nomos* público

Toda autonomía en una institución requiere del significado conceptual de lo que es la institución en el sentido público. Por ello, acudimos a las categorías ontológicas de “lo instituyente” y de “lo instituido” de Castoriadis (2005), en donde se encuentra la distinción entre la institución que se construye desde la sociedad misma como un paso en favor de la institución democrática y cuando es obra del poder instituido que se opone a que se instituya la misma. Esta idea es acompañada permanentemente por la idea de autonomía: el ser *auto-nomos*, en este caso, la autonomía propia del *nomos común* de una institución pública. En ambos sentidos, la autonomía de la institución autónoma está sujeta a la participación de un orden normativo (*nomos*), en este caso público (Castoriadis, 2000, p. 65).

En sentido ontológico, un ente que es una institución humana no se halla aislado, dado que dicho ente es instituido por una sociedad que lo crea o instituye para fines de esa misma sociedad, por lo cual el ente está vinculado a otros tantos entes de esa sociedad, lo que implica que una institución no está al margen del *nomos* instituyente de la sociedad. El *nomos* de la sociedad es el que instituye a la institución y, por tanto, es un *auto-nomos*, una autonomía auto-instituida por la propia sociedad. Lo contrario a ese sentido del *nomos* humano sociohistórico es el poder heterónomo, arbitrario, es decir, el poder que niega la realización de la autonomía, de la autonomía que sea reconocida como parte de la institución que contiene un *nomos* que es y ha sido instituido por la sociedad. El *nomos* instituyente y con una vocación pública, provee derechos, libertad y condiciones democráticas, al ser el orden al que pertenece un orden estatal de carácter democrático; de otro modo, estamos hablando de un orden heterónomo y por tanto, arbitrario y autoritario.

Para el concepto de “heteronomía” (Heteronomie) se puede acudir directamente a Kant en sus obras sobre la razón práctica ya citadas; también Cornelius Castoriadis (2000, 2005) desarrolla una concepción de heteronomía relevante que es a la que estamos apelando. Sobre lo “arbitrario”, hay que acudir al concepto de “arbitrio” (Willkür) o de una voluntad arbitraria que ejerce la libertad de modo arbitrario (Hegel, 1970b, pp. 65-71; Hegel, 1999, pp. 94-99; Flores-Miller, 2013).

Por otra parte, al hablar del concepto de comunidad política con carácter público, el todo de la comunidad es más que la suma de sus partes, ese es un principio democrático fundamental, en el que unos cuantos no valen más que otros, así como de igualdad del *nomos* y del que participan las partes que lo integran; por último, de libertad, sin la cual no hay democracia o ejercicio de derechos por y para los sujetos, pues no es esta una mera lógica ensídica, como cuestiona Castoriadis, o la lógica de policía que crítica Rancière (2019) como suplantación de la política

y la democracia, pues siguiendo a este último autor, estamos hablando de una lógica democrática en la que todos suman respecto a un conjunto, incluyendo a los excluidos, que engloba al concepto de la autonomía.

El ejercicio de autonomía hacia dentro y desde dentro de la comunidad, que bien puede ser el caso de la universidad pública, no es aislado, puesto que la autonomía en abstracto es arbitrio propio de la heteronomía, arbitrariedad, sin condiciones para la autonomía institucional que requiere la universidad pública.

La universidad debe ser una institución que la comunidad universitaria esté instituyendo permanentemente, es decir, que no sea una autonomía instituida que contenga vicios, como la falta del nomos instituyente. Pero entonces, ¿qué nomos, qué normas y qué sentido de autonomía pueden ser normas que vayan a favor del nomos último de la Constitución? Se supondría que dentro de un nomos general no debería haber contradicción o fisura, aunque en el ser, en los hechos, puede existir. Desde la misma abstracción formal del nomos instituido que no está situado bajo el parámetro de una idea de lo instituyente. Por supuesto que puede darse la situación en la que se produzca la negación del nomos general instituyente, rompiendo el general y transgrediendo la misma idea de autonomía. Tal situación sucede apelando a un nomos que no proviene del instituyente, sino del instituido, que es lo instituido como autonomía absoluta, al margen de relación, que se pretende aislada sin depender de ningún nomos común instituyente ni de una idea de institucionalidad, y más bien con una pretensión autárquica o directamente no autónoma, y por tanto heterónoma.

Un problema directo a la autonomía es el de la distinción público-privado que presenta el formalismo como parte de la abstracción de las determinaciones de la realidad social y también de la negación de aspectos básicos que constituyen el mismo concepto de autonomía. A la autonomía de la unilateralidad formalista le llamamos autonomía absoluta o pura. Esta, al abstraerse de lo público, se convierte en una autonomía privada, privada de lo público. Es autonomía en estado puro o absoluto, porque pretende abstraerse del nomos común. Lo niega y busca superarlo con su contrario: con la heteronomía, con el rompimiento del principio mismo de autonomía.

La libertad es la condición básica y el fundamento de la autonomía, dado que sin libertad efectiva (reconocida en el sentido de Hegel) no hay autonomía realizable. Lo anterior lleva a la necesidad de diferenciar la autonomía pública de la privada, en el sentido de la importancia de pensar sobre los criterios y principios éticos de la autonomía pública; considerando a la autonomía pública en sentido individual y colectivo. Aquí se vinculan lo público con la educación, lo universal y lo particular, la autonomía propia y la común: la autonomía pública. Por tanto, la

educación pública contribuye a la autonomía pública, que es necesariamente ético-política (Cullen, 2004).

La postura formalista y abstracta de la autonomía universitaria no se detiene en una inmovilidad o falta de operación, es decir, no hay ni puede haber ejercicio de una autonomía sin performatividad, sin *dynamis* (lógica interna y finalidad), sino que la autonomía universitaria practicada de esta manera implicaría varias contradicciones:

- 1) Colocarse un escudo protector institucional como si una institución pública autónoma fuera intocable; apelando a la autonomía formal ante las exigencias mínimas de legalidad que son propias de toda institución pública, como sería una correcta rendición de cuentas.
- 2) Caer en la defensa de una autonomía abstracta, que en su pureza resulta inexistente, al ser una mera apariencia de autonomía.
- 3) Además, implicaría una forma de organización, ejercicio de poder y una serie de prácticas dentro de la institución, que al no acudir al sentido correcto de la actuación de toda institución pública sujeta a leyes, incurriría en una contradicción más seria: la negación de lo público o del sentido público de la autonomía.
- 4) Una defensa de la autonomía abstracta imperaría en los hechos como autonomía negada o vacía, es decir, que a fin de cuentas negaría en sentido factual su condición formal autónoma —que era a la forma de autonomía a la que se apelaba en un primer momento—, decayendo en su opuesto: la ausencia de autonomía, dado que se estarían efectuando y encubriendo prácticas que serían contrarias a la autonomía pública, incurriendo de este modo en una autocontradicción performativa.

## Reconocimiento del sujeto educativo y autonomía universitaria cognitiva

La relación entre reconocimiento y autonomía consiste en considerar una serie de aspectos sobre el sujeto y la libertad (Cobben, 2009; Wildt, 1982; Giusti, 2017; Cullen, 2019). Por ello, es necesario esclarecer que el reconocimiento es un concepto central para la libertad, ya que no hay libertad al margen de la relación con los otros sujetos que se reconocen como tales y bajo parámetros que les garanticen el ejercicio de la libertad. Abordar este aspecto es medular, ya que la libertad es la condición básica y el fundamento de la autonomía, dado que sin libertad efectiva no hay autonomía realizable. Por tanto, la idea de sujeto educativo vinculado con la autonomía debe fundamentarse en la intersubjetividad cognitiva en donde los sujetos ejerzan una autonomía libre en la institución de lo público. La autonomía universitaria, al estar

sujeta en el espacio público a una normatividad y fines educativos, involucra el reconocimiento a la libertad y a la autonomía que se reconoce en lo público y en lo educativo (Cullen, 2004; 1997). Además, es necesario abordar la autonomía bajo un reconocimiento en sentido de concepto realizado, superando lo abstracto formal, que sería el caso de la autonomía absoluta. Es decir, el reconocimiento se realiza en su concepto (*Begriff*). Además, el concepto de reconocimiento permite la crítica immanente en los casos en los que no se produce el reconocimiento de la autonomía universitaria pública.

Una autonomía no ejercida sería una autonomía inexistente o aparente, dado que sin sujetos que la ejerzan o que reconozcan su ejercicio intersubjetivamente, queda solo en el papel o en el discurso, pero no en su realización performativa, que es la autonomía reconocitiva, ejercida en una comunidad sujeta a reglas comunes con arreglo a fines educativos públicos (democráticos), no de unos pocos individuos o grupos que detentan un poder público formal mal ejercido. En este último caso, no habría más que carencia o apariencia de autonomía, contraria a la autonomía efectiva. Por ello, es necesario pasar de la falta de autonomía a la creación de las condiciones para hacer efectiva la autonomía, por ejemplo, mediante el pensamiento crítico del sujeto educativo.

El concepto de reconocimiento contribuye a que los sujetos educativos sean autónomos, sujetos a la relación reconocitiva con los otros. El concepto de *subjectum*, corresponde a un sujeto en relación intersubjetiva y reconocitiva (Williams, 2012). No hay sujeto que no se encuentre ya siempre (*immer schon*) en relación con los otros. Esto es algo propio de quienes aceptan o niegan el reconocimiento de los otros sujetos. La negación o aceptación reconocitiva es, tanto de sujetos individuales como de colectivos o institucionales. En esta noción de autonomía, los sujetos reconocen reglas, fines, espacios, prácticas, valores y saberes que son compartidos colectivamente junto a otros sujetos y que, en conjunto, instituyen la autonomía.

Respecto a la autonomía universitaria, el sujeto se encuentra dentro de un espacio de intersubjetividad instituyente de lo educativo y de lo público. La autonomía universitaria habría que interpretarla como una garantía institucional de la libertad de los actores universitarios (alumnos, académicos, administrativos) que permite que los universitarios se involucren en el quehacer académico y organizativo de la institución, creando condiciones para que, por ejemplo, se cuente con los espacios públicos universitarios para actuar con autonomía en la libertad de cátedra, investigación, examen y discusión de las ideas, dejando de lado intereses particulares para afrontar los desafíos de la universidad desde una perspectiva pública.

La autonomía del sujeto formal es abstracta, no sujeta a relación cognitiva con otros sujetos y, por tanto, no plena, pudiendo incluso negar al otro. Por tanto, se convertiría en su opuesto: la heteronomía, autonomía absoluta, autonomía meramente abstracta, formal, impersonal, sin sujetos que se reconozcan entre ellos y que no participan de la institución de lo público. La autonomía absoluta es contraria a la autonomía cognitiva-inter subjetiva, es decir, a la relación entre sujetos autónomos. Quienes postulan la autonomía en abstracto, al margen de toda normatividad pública, no parecen considerar que estamos en el mundo humano intersubjetivo compartido en el que no existe la autonomía pura o absoluta, más que como mera abstracción pobre y carente de fundamento alguno, propia de una ideología negadora del reconocimiento del otro y de la autonomía cognitiva.

La autonomía humana es relativa y cognitiva. Por ello, habría que analizar los contenidos y sus determinaciones reales desde una perspectiva del reconocimiento.

Toda autonomía institucional o pública en el terreno educativo está sujeta a lo público, su *nomos* institucional requiere el reconocimiento de los involucrados. Por ejemplo, todas las instituciones educativas públicas están sujetas a un presupuesto público, a un ordenamiento o normatividad con un fin mayor. Lo anterior consiste en entender que la autonomía no está reñida con la necesaria transparencia en el ejercicio de los recursos públicos, que implica saber con minucia o detalle el uso del presupuesto para cumplir con la rendición de cuentas (*accountability*) propia de toda institución pública. Tal exigencia es normal dentro de un Estado democrático de derecho y alcanza a toda institución pública. Por tanto, no hay validez alguna en la conducta de quienes confundan la autonomía con el ejercicio discrecional o arbitrario de las decisiones institucionales. El carácter público de la autonomía requiere que las decisiones trascendentes de la institución sean deliberadas, ya sean las colegiadas o las que precisan de un ejercicio democrático más amplio, incluso las que necesiten la participación del conjunto de la comunidad universitaria. Es necesario que siempre prevalezca la disposición y el uso de la argumentación racional en cada decisión; es el mínimo de exigencia para un ente público autónomo.

La *autonomía institucional* sin fin, meta, función o identidad institucional sería *heteronomía institucional*, arbitraria, sin estar bajo parámetros públicos, sujeta a leyes externas no justas, ni inválidas, ilegítimas e inconstitucionales. Una autonomía de estas características sería absoluta y heterónoma. A diferencia de las instituciones despóticas o autoritarias, es decir, que no son democráticas, el ejercicio de la autonomía pública en sentido democrático se tiene que construir entre los integrantes de la sociedad que forman parte de la institución pública y bajo criterios que incluyan el vínculo democrático con la sociedad en general, es decir,

de la legitimidad de lo público. A este fragmento de la sociedad que participa en la institución universitaria pública le llamamos “comunidad universitaria”, que debe seguir los fines de la institución, bajo criterios propios de la legitimidad de un Estado democrático de derecho. La autonomía debe estar sujeta a un reconocimiento entre los miembros de la comunidad universitaria, si no, no hay concepto realizado de autonomía concreta, solo apariencia. La responsabilidad es otro principio vinculado a la autonomía porque implica un ejercicio de libertad asumido normativamente, de acuerdo con el nomos instituyente y general de las instituciones comunes o públicas. El reconocimiento propio de la autonomía cognitiva en la universidad pública implica las siguientes condiciones a conquistar:

- Que se reconozca una auténtica autonomía universitaria.
- Que se reconozca que el sentido e identidad universitaria que guíe a la autonomía universitaria sea el de ser una institución pública, y no parecer o reproducir un modelo de universidad privada.
- Que se reconozca y defienda el sentido de la educación pública, lo que le dota de identidad a la universidad como universidad pública.
- Que haya un reconocimiento pleno de la democracia universitaria y la participación de la Comunidad universitaria en la toma de decisiones.
- Que se reconozca que el eje fundamental de la universidad pública es el compuesto por los actores centrales del acto educativo que son los estudiantes y los académicos, y que ellos son sujetos de derechos constitucionales específicos en el ámbito de la educación.
- Que la comunidad universitaria reconozca y adquiera conciencia plena de que la universidad pública tiene una finalidad que es educativa, y que implica un sentido de responsabilidad con la sociedad.
- Que se reconozca, valore e incentive, por encima de cualquier otro criterio, el educativo, puesto que este contribuye a hacer valer el derecho a la educación del estudiante y también a dignificar la actividad académica.
- Que se reconozca el compromiso absoluto con la gratuidad como derecho constitucional de todos los estudiantes de la universidad pública.
- Que se reconozca el pleno respeto a la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas.

Los puntos anteriores deben llevarnos a recuperar los fundamentos de la universidad pública desde la perspectiva del reconocimiento y la justicia, donde prevalece el sujeto educativo. El involucramiento de los profesores, estudiantes e instituciones educativas es fundamental para el desarrollo del reconocimiento que implica justicia social, el derecho a la educación y la ética universitaria, a saber:

- 1) Que institucionalmente se reconozca que existen personas que son sujetos de derecho y que se encuentran en situación de vulnerabilidad social al no tener acceso a la educación, que muchos de ellos se hallan sin condiciones para el ejercicio de la reflexión y el pensamiento crítico y que, además, son proclives a ser eventualmente manipulados, afectados y vulnerados en sus derechos, lo que trae como resultado la exclusión y la injusticia social, al no verse garantizadas las condiciones para el ejercicio de su derecho a la educación. Por lo cual, cumplir con la garantía del ejercicio al derecho a la educación es un acto imperativo mínimo de justicia social.
- 2) Que institucionalmente se reconozca que la educación que se imparte en las universidades públicas tiene como finalidad primordial la formación del estudiante universitario con una ética que abarque a todos los integrantes de la institución: administrativos, académicos, institutos de investigación, patronatos, sindicatos y demás individuos e instancias vinculadas.
- 3) Que el sujeto educativo llamado académico se distinga y sea reconocido como educador formador de una cultura ciudadana para la vida y el ejercicio ético de las profesiones, asumiendo su responsabilidad ética en la formación del sujeto educativo que es estudiante.
- 4) La cuarta condición consistiría en que tendría que darse el ejercicio pleno del reconocimiento del sujeto educativo que es el estudiante; dicho reconocimiento implica que el estudiante se asuma como sujeto de un derecho inalienable, que es el derecho a la educación y, de este modo, ejerza su derecho a la educación y a ser formado éticamente como profesional, persona y ciudadano. Este último punto apela a la idea de la formación y la autorrealización del sujeto.

## Conclusión

El problema central de una teoría de la autonomía que no es consecuente en sus términos y que no considera el reconocimiento intersubjetivo, es la de encontrarse envuelta en el formalismo próximo a una heteronomía sin contenido crítico-reflexivo. En la autonomía cognitiva, los sujetos educativos pueden reconocerse e identificarse capaces de ejercer la autonomía individual, colectiva e institucional.

Es necesario que se rompa el lazo con la heteronomía y la autonomía privada, aparente, que sería una mera autonomía formal vacía de sustancia y de subjetividad intersubjetiva crítico-práctica, pues esta última es condición para el ejercicio de la autonomía pública. La intersubjetividad constituye a la autonomía cognitiva.

En el caso de la educación universitaria pública, se requiere profundizar en una idea de autonomía, identidad, reconocimiento, vigencia y legitimidad de la autonomía institucional y personal a través de la formación crítica, con el fin de aspirar a la autonomía reconocitiva, mediante el reconocimiento de los sujetos educativos sobre el carácter público. La universidad pública muchas veces maneja un discurso abstracto, formal e idealista que se aleja de la realidad; además de encontrarse ante la contradicción de un doble discurso, que por un lado nos dice que existe libertad, autonomía y reconocimiento en las instituciones educativas y que por otro, demuestra, a través de las prácticas y decisiones de este mismo poder heterónimo, que no hay condiciones para la libertad, la autonomía, la democracia y el reconocimiento de la universidad pública.

## Referencias

- Amengual, G. (2020). *Bildung* y reconocimiento en Hegel. En G. Flores-Miller y J. Llinàs-Begon. (Eds.), *La formación del sujeto en la modernidad* (pp. 83-111). Colofón /UAT.
- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. Ediciones Coyoacán.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del Laberinto*. Gedisa.
- Cobben, P. (2009). *The Nature of the Self. Recognition in the Form of Right and Morality*. Walter de Gruyter.
- \_\_\_\_\_. (2012). *The Paradigm of Recognition*. Brill.
- Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2019). *Hegel y el porvenir de la moralidad moderna. Reconstrucción genética y deconstrucción crítica de la autonomía moral*. Fundación Ross.
- Flores-Miller, G. (2013). El concepto de la voluntad libre en la Introducción a los Principios de la filosofía del derecho de G.W.F. Hegel. *Pensamiento y Cultura. Revista de Filosofía*, 16(1), 18-40.
- Giusti, M. (2017). Autonomía y reconocimiento. En Id. (Ed.), *El paradigma del reconocimiento en la ética contemporánea. Un debate en curso* (pp. 97-107). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hegel, G. W. F. (1970a). *Phänomenologie des Geistes*. Vol. 3. Werke im zwanzig Bänden, Theorie Werkausgabe. Suhrkamp.
- \_\_\_\_\_. (1970b). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Vol. 7. Werke im zwanzig Bänden, Theorie Werkausgabe. Suhrkamp.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Principios de la filosofía del derecho*. Edhasa.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Fenomenología del espíritu* (2ª. ed.). FCE.
- Kant, I. (1974a). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Werkausgabe. Vol. VII. Suhrkamp.
- \_\_\_\_\_. (1974b). *Kritik der praktischen Vernunft*. Werkausgabe, Vol. VII. Suhrkamp.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ariel.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Crítica de la razón práctica*. UAM-I/UNAM/FCE.
- Marsiske, R. (2018). La autonomía universitaria en México: historia y desarrollo. *Integración y Conocimiento*, 8(1), 151-166.
- Rancière, J. (2019). Diez tesis sobre la política. En Id., *Disenso. Ensayos sobre estética y política* (pp. 51-70). FCE.
- Rousseau, J. J. (1964a). *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes*. En Id., *Oeuvres complètes III* (pp. 107-237). Bibliothèque de la Pléiade Gallimard.
- \_\_\_\_\_. (1964b). *Du Contrat Social, ou Principes du Droit Politique*. En Id., *Oeuvres complètes III* (pp. 347-470). Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard.
- \_\_\_\_\_. (1999). *El contrato social o Principios de derecho político* (4ª. ed.). Tecnos.

- \_\_\_\_\_. (2005). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (5ª. ed.). Tecnos.
- Schneewind, J. B. (2009). *La invención de la autonomía. Una historia de la filosofía moral moderna*. FCE.
- Spinoza, B. (2015). Ética demostrada según el orden geométrico. En Id., *Obras completas* (pp. 237-352). Vivelibro.
- Wildt, A. (1982). *Autonomie und Anerkennung: Hegels Moralkritik im Lichte seiner Fichte-Rezeption*. Klett-Cotta Verlag.
- Williams, R. B. (2012). Freedom as Correlation. Recognition and Self-Actualization in Hegel's Philosophy of Spirit. En D. Stern. (Ed.), *Essays on Hegel's Philosophy of Subjective Spirit* (pp. 155-179). State University of New York Press.



# La educación ciudadana y la necesidad de una ética de la comprensión para el reconocimiento del otro<sup>1</sup>

Guillermo Flores Miller<sup>2</sup>

## Introducción

En este texto, se aborda el tema de la ciudadanía desde dos aristas: la educación y la ética. Estos aspectos se vinculan ante la necesidad de implementar una educación ciudadana. A continuación, se abordan varios problemas referentes a la ciudadanía tratando de hilar el conjunto abordado. El desarrollo del capítulo procede de la siguiente manera: en primer término, el contexto político y educativo de la educación ética y ciudadana actual, puesto que el país debe ser analizado respecto a las condiciones que explican su derrotero. Para ello, describiremos si existe o no una ciudadanía plena; y revisaremos las causas que han incidido en el estado actual de la educación ciudadana.

El segundo punto es el de la pluralidad de culturas, valores comunes y reconocimiento, que introduce una problemática real y que no recibe el reconocimiento debido: la diversidad cultural de nuestro país y los dilemas éticos y ciudadanos que no deberían ser ajenos a la educación ciudadana bajo una perspectiva ético-política, al ser problemas socioculturales.

El tercer apartado corresponde a la ciudadanía y educación. Para la formulación teórica del concepto de ciudadanía, recurrimos a Gimeno Sacristán (2001) y a Cullen (1997; 2004; 2017; 2019). La democracia está relacionada con la ciudadanía; por eso nos preguntamos: ¿acaso no contribuye más a la construcción de una efectiva democracia que se formen ciudadanos desde el mismo proceso educativo? ¿No sería esa educación ciudadana la que posibilitaría o permitiese las condiciones para que se construya una democracia de mayor calidad? Se pretende demostrar que nuestra situación democrática se encuentra en el mismo tenor que la educación ciudadana y que ambas están relacionadas. Abordaremos el tema de la participación y de la inclusión como condiciones cruciales de la ciudadanía y de la educación misma. El apartado finaliza con el planteamiento de un modelo de comunidad política para la práctica efectiva de la ciudadanía. El republicanismo

---

<sup>1</sup> Este capítulo forma parte del proyecto de investigación “Interculturalidad, derechos humanos y procesos de formación del sujeto educativo en contextos multiculturales. Enfoque desde la justicia como reconocimiento”, con clave de registro UAT/SIP/PIRP/2025/134

<sup>2</sup> Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

responde a esta necesidad de una organización social y política que privilegie lo cívico por sobre el interés privado o de grupos que imponen sus conveniencias por encima del interés público.

El cuarto apartado se concentra en el reconocimiento para la comprensión del otro como fundamento ético propio de la educación ciudadana, en el que se aborda una ética que sea la base de una educación ciudadana. En esta propuesta, se articulan la ética del reconocimiento del otro con la ética de la comprensión de Edgar Morin.

Es a partir de este amarre entre: 1) Realidad de la educación actual en el contexto mexicano, 2) El marco conceptual de la ciudadanía y 3) El fundamento ético de la educación ciudadana basada en una ética de la comprensión para el reconocimiento del otro, como pretendemos ir más lejos en la comprensión de la hoy tan necesaria formación ciudadana como avance en el desarrollo democrático dentro de nuestra sociedad política.

## Contexto histórico-político y educativo de la educación ética y ciudadana actual

La historia de la ciudadanía en nuestro país se encuentra referida a la no práctica como verdad de la vida pública. En este texto, se relacionan la ciudadanía y la educación en su práctica efectiva. No es cosa menor que se eduque para formar ciudadanos que participen en el ágora (la esfera pública) y que sean capaces de deliberar sobre los asuntos comunes. Esos asuntos comunes o públicos nos deben remitir a la educación. Por las deficiencias del sistema educativo, nos encontramos con una formación muy pobre en educación cívica. Es cuestión de ver las cifras de encuestas nacionales sobre valores cívicos para darnos cuenta de esa realidad. Ello no debe significar la pérdida de esperanza en que se vaya rescatando esa plaza pública.

Los ciudadanos se construyen, puesto que no lo son por una mera declaración formal de principios. El medio por el cual se puede realizar esta construcción de ciudadanía es la educación formal. No discutimos la dificultad de la aplicación fáctica de la ciudadanía, eso lo palpamos diariamente. La discusión que entablamos está, remitida a la teorización del concepto mismo. Cuando analizamos los factores que han determinado este exiguo avance de la educación en nuestro país, existen obstáculos para que se pueda enseñar en el currículo la educación para la ciudadanía. Por ello, la educación debería ser impartida por ciudadanos: que los educadores sean también ciudadanos. Ese déficit es un gran obstáculo fáctico que impide hacer efectiva una ciudadanía.

La calidad de la educación, así como la del espacio público en nuestro país, no ha sido históricamente muy sólida. Ambos aspectos están interrelacionados (Cullen, 1997). Tendríamos que partir de esa consideración, aceptar tales inconsistencias históricas en nuestra educación y comprender que ha sido más grave que un simple problema en la instrucción de habilidades en materias instrumentales. Durante un prolongado tiempo se fue aplazando la posibilidad de construir ciudadanía y un espacio público, porque nuestra educación no ha contado con las condiciones para ello: no hemos construido ni ciudadanos ni un espacio público sólido, porque se ha carecido de una política educativa diseñada para formar ciudadanos. Lo anterior ha tenido que ver con las políticas educativas, cuya vigencia ha sido decidida por grupos de personas que han mantenido sus intereses particulares e ideológicos por encima de los que son comunes a todos —de interés público—.

Debido a la actuación de la clase dominante, motivada por sus intereses e ideología, en nuestro país no se ha intentado siquiera resolver a fondo los problemas propios de la polis, de lo común, de la construcción de una nación conformada por ciudadanos libres. En el tema de la ciudadanía, la clase política nacional ha aparecido como uno de los principales impedimentos u obstáculos para hacer efectiva la práctica de la ciudadanía. La conducción de los destinos de una sociedad no debe estar en manos de expertos o de élites ajenas a la sociedad. En la historia del país, ellos han regido los destinos del país y la política educativa. Desde los tiempos de Porfirio Díaz, los llamados científicos fomentaron su gran proyecto educativo basado en el positivismo y su pretendida neutralidad axiológica. Este es un problema ético de una magnitud incomprensible y que ha impactado en la postergación de una formación sólida en ciudadanía.

## Pluralidad de culturas, valores comunes y reconocimiento

Otro tema básico en nuestros días y que tiene que ver con la pluralidad de culturas es el de los valores patrios en el discurso oficial. Cuando en el discurso de la educación pública se habla de la integración a los valores nacionales, pretende una homogeneización cultural y axiológica mexicanista que considera, desde la posición oficial y de manera externa a los diversos grupos étnicos, si una cultura cumple con ciertos parámetros para participar en la “definición” de lo “mexicano”. Estas expresiones nacionalistas, serían más bien muestra de un modelo asimilacionista; no es que exprese la intolerancia o el desprecio hacia las minorías, pero está motivado por el temor a perder la unidad nacional y la cohesión sociocultural en los límites de una comunidad política.

Por otro lado, un proyecto educativo de corte oficial que fomente valores patrios debe reconocer la gran diversidad cultural del país. Definir lo mexicano a partir de algo homogéneo parece problemático, más bien hablamos de que la nación está compuesta por un gran mosaico cultural. Es necesario aceptar estas diferencias (que incluso en la misma Constitución se han aceptado), pero esto supone que todos debemos tener acceso a la ciudadanía, a sus derechos plenos y a las oportunidades del desarrollo independientemente de a qué cultura se pertenezca.

Proponemos que lo común a todos los mexicanos se debería encontrar en la unidad de ciertos valores ciudadanos, políticos, cívicos y culturales comunes. Hablamos de un proyecto político común que incluya la ciudadanía, la igualdad ante la ley y los valores cívicos, en los cuales reconozcamos nuestro propio yo dentro del nosotros de la eticidad. Por ello, sería necesario matizar y hacer la distinción pertinente entre homogeneización cultural y la igualdad jurídica. Una cosa sería el reconocimiento de la diversidad cultural y otra el respeto a las normas jurídicas y de convivencia dentro del Estado nacional.

Es preferible hablar de una inclusión social intercultural bajo un modelo de reconocimiento (Sauerwald, 2008; Flores-Miller, 2016), a un asimilacionismo hegemónico. Esto va más allá de las políticas convencionales de corte nacionalista. Se aspira a la construcción de sujetos autónomos que adquieran el nivel de “madurez” moral y realicen la llamada moral “posconvencional” como señala Lawrence Kohlberg (Salmerón, 2000, p. 112), para practicar la ciudadanía plena y libre de escamoteos políticos, xenófobos, de género o de orientación sexual. En el tercer apartado, trataremos de conciliar este dilema actual por medio de una ética del reconocimiento para la ciudadanía.

## Ciudadanía y educación

La ciudadanía es una construcción política y cultural que mejora la convivencia social. Cada individuo tiene el derecho de reconocer su lugar como igual a los demás miembros de una eticidad. Es necesario comprender la ciudadanía en términos conceptuales, en sentido formal e histórico. No se trata de adecuar la ciudadanía en sentido formal normativo a una realidad sociopolítica sin condiciones para su práctica efectiva. Se trata de encontrar las fisuras y contradicciones que impiden el avance suficiente en el desarrollo del concepto.

El ejercicio pleno de la ciudadanía requiere de varios elementos centrales: los derechos y las obligaciones. Estos derechos se dividen en civiles-políticos (de primera generación) y sociales-económicos (de segunda generación). Los derechos civiles y políticos garantizan y alientan la participación cívica y política. El ejercicio efectivo de los derechos civiles, políticos y sociales requiere que los dos tipos de

derechos ciudadanos sean garantizados en su práctica. Si no se garantizan unos, los otros no pueden ser ejercidos plenamente. Hoy en día nos encontramos ante el embate del liberalismo político y económico, en el que hay una resistencia a aceptar el ejercicio de los derechos sociales, siendo que ni siquiera han sido capaces de garantizar los derechos políticos y civiles.

La democracia es el marco para la práctica efectiva de la ciudadanía. Las condiciones sociopolíticas en una democracia efectiva se refieren a que el pueblo se puede organizar a partir de su soberanía y autodeterminación colectiva para reflexionar de manera racional sobre un proyecto común que incluya aspiraciones compartidas hacia el futuro. Las prácticas que atentan contra la ciudadanía no pueden ser defendibles si queremos construir una democracia.

Los derechos sociales y económicos son plenamente satisfechos por la participación pública y la inclusión social, que son los ejes básicos del ejercicio de una ciudadanía en una democracia plena o Estado democrático de derecho. El ejercicio de los derechos ciudadanos comprueba si el Estado actúa o no de manera autoritaria y antidemocrática. En México, las leyes, la clase política-económica y la población en general, no han sido capaces de vislumbrar este déficit de ciudadanía y democracia.

La participación sociopolítica es una de las aspiraciones propias de la ciudadanía efectiva y educada. La educación permitirá que los individuos accedan a una participación social y política. Además, la inclusión social debe estar garantizada por los derechos sociales y la educación. Esta es el mecanismo para el ejercicio de la ciudadanía.

Un parámetro para saber si realmente se está garantizando la ciudadanía es el grado de exclusión social, y una forma de acabar con esa exclusión y posibilitar el ejercicio de la ciudadanía es a través de la educación. Quien no pueda conducirse bajo los parámetros de conocimiento que exige la vida moderna puede quedar excluido socialmente. La relación inclusión-exclusión es parte de la lucha por el reconocimiento de la ciudadanía y la igualdad, dado que “la capacitación que propicia la inclusión es la primera condición de la igualdad entre los ciudadanos, además de serlo para su libertad y autonomía. Las desigualdades de educación son también desigualdades de ciudadanía” (Gimeno, 2001, p. 160). La educación debe cumplir con su responsabilidad de impulsar la ciudadanía, por medio del reconocimiento de la igualdad ciudadana. Aquí, hablamos de una educación que pueda criticar las políticas y socializaciones que atentan contra la ciudadanía, practicando la virtud cívica o pública. Esto solo se puede dar en el seno de una sociedad altamente democrática. Para ello, el sistema educativo debe concentrarse en un currículo para la formación de ciudadanía que sea transversal, abarque la

totalidad de áreas y desarrolle la ciudadanía para lograr una sociedad más inclusiva, justa y democrática.

Con la educación para la ciudadanía se potencian las capacidades, responsabilidades sociales, autonomía y ejercicio de la ciudadanía del individuo. Ahora bien, la vertiente de orden liberal se halla más enfocada a los derechos civiles y políticos que se refieren a las libertades básicas dentro de una sociedad democrática. Por otro lado, la cara republicana considera que la participación cívica es fundamental en el ejercicio de la ciudadanía. En términos teóricos y efectivos, ambas posiciones pueden ser complementarias. En nuestra propuesta de una educación cívica, apelamos a un modelo político denominado republicanismo, que avanza más allá de las limitaciones del liberalismo y del comunitarismo, como nos explica Gimeno (2001):

Para los liberales prima el individuo, mientras que para los comunitaristas prima la autodeterminación colectiva, la prioridad de preservar la colectividad, incluso a costa de los individuos. Entre ambos extremos “puros” tienen cabida muchos matices, situándose entre ellos la posición republicana que aúna la importancia de los derechos y las obligaciones básicas con las bondades de la participación para desarrollar proyectos comunes (p. 167).

La posición republicana representa la síntesis que incorpora los mejores elementos de las posturas liberal y comunitarista, aunque el republicanismo en términos históricos es muy anterior a los otros dos modelos. Esta posición aglutina o incorpora —en sentido figurado— aspectos rescatables de las otras dos posiciones, que están convencidas de su aplicación en sentido “puro”. El republicanismo representa una formulación sociopolítica con una tradición propia; significa una forma de democracia más participativa en la que la ciudadanía se interesa y participa de la res pública. Hablamos de un modelo republicano apegado a la democracia deliberativa en la que los involucrados —los ciudadanos— participan dentro del espacio público argumentando sus posiciones acerca del interés común. Las bases teóricas de esta posición política van desde Rousseau (1999) hasta Habermas (1998). Pensamos que el modelo político republicano permite practicar una ciudadanía más consistente.

## El reconocimiento para la comprensión del otro como fundamento ético propio de la educación ciudadanía

La fundamentación mínima para abordar la educación para la ciudadanía se encuentra en la ética de la comprensión del otro, el reconocimiento y el respeto. Hegel (2017) conceptualiza el reconocimiento desde la relación intersubjetiva básica de las autoconciencias, lo cual da pie a un mundo espiritual en el seno de una eticidad o vida ética común (Hegel, 1999), que es la vida social en la cual la moralidad social sería más que una mera suma de individuos egoístas, sino la de la esfera pública compuesta por sujetos autoconscientes como ciudadanos. Por su parte, Morin (1999) desarrolla una ética de la comprensión articulada con la ética del reconocimiento, ambas fundamentadas en la otredad y siendo críticas con la explicación positivista que resulta insuficiente para comprender lo humano en sus múltiples facetas, debido a su pretendida objetividad (que encierra otro problema epistemológico y ontológico). Morin entiende que esto se debe a que lo humano nos enfrenta a una disposición y comprensión distintas a las de los fenómenos de la naturaleza. Ello nos conduce al tema de la relación entre sujetos: la intersubjetividad, que ha sido olvidada en la explicación (*Erklären*) en aras de la supuesta objetividad.

Morin se encuentra dentro de un paradigma del conocimiento que pretende aplicar tanto la explicación como la comprensión. Esto sigue siendo motivo de polémica. La postura de Morin trata de sintetizar ambos aspectos como dos momentos propios de la comprensión, pero haciendo una distinción muy significativa, entre la llamada *Verstehen* y la *Erklären*. La *Erklären* ha sido el modelo dominante en el campo epistémico científico positivista, pero para Morin no es satisfactoria para adentrarse en el reconocimiento del otro: “La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana” (Morin, 1999, p. 90).

Además, Morin nos advierte de una serie de obstáculos que entorpecen o entorpecen el desarrollo de una comprensión bien articulada: “los obstáculos externos a la comprensión intelectual u objetiva son múltiples. La comprensión del sentido de las palabras de otro, de ideas, de su visión del mundo siempre está amenazada por todos lados” (p. 90). Estas barreras para comprender de manera objetiva son humanas y se refieren a los malentendidos que se dan al explicar otras costumbres, morales, ideas, mitos, ritos y símbolos provenientes de culturas distintas de las cuales se sabe poco. También existen los obstáculos que se encuentran dentro de la persona:

Los obstáculos interiores a las dos comprensiones son enormes; no solamente existe la indiferencia sino también el egocentrismo, el etnocentrismo, el sociocentrismo, cuya característica común es considerarse el centro del mundo y considerar como secundario, insignificante u hostil todo lo extraño o lejano (Morin, 1999, p. 91).

Morin habla de obstáculos que se pueden presentar en cualquier individuo, sobre todo en los que se dedican a la investigación. En esta parte del texto es necesario resaltar el valor de Morin de manifestar esta especie de denuncia de cómo los círculos intelectuales y académicos son, a veces, afectados por factores que no suelen ser abordados por los académicos mismos como mecanismo de protección, por lo que es necesario revisar sus aspectos éticos.

Una ética de la comprensión nos permite ubicarnos en el lugar del otro. Esta comprensión puede ser una base sólida para la educación en ética ciudadana. Morin explica que “la ética de la comprensión es un arte de vivir que nos pide, en primer lugar, comprender de manera desinteresada. Pide un gran esfuerzo ya que no puede esperar ninguna reciprocidad” (p. 94). Este planteamiento nos lleva a asumir una responsabilidad moral a partir del esfuerzo de comprensión del otro, en sentido amplio, como un arte de vivir. No podemos pedir reciprocidad de alguien que cancela la posibilidad de comprender al otro, pero no por eso debemos caer en la misma incomprensión. Nuestra comprensión nos permite comprender la incomprensión. Morin lo explica de la siguiente manera:

Debemos ligar la ética de la comprensión entre las personas con la ética de la era planetaria que no cesa de mundializar la comprensión. La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad (p. 96).

Es interesante el planteo de Morin respecto a entrelazar la ética de la comprensión con una ética de la era planetaria. Cuando refiere que una mundialización al servicio de la comprensión sería una salida ética a los problemas actuales, está presuponiendo un cúmulo de elementos que se deben tomar en cuenta para que se pueda tornar factible este tipo de ética comprensiva, lo que ya encierra en sí una complejidad. Esos aspectos pueden ser válidos para la edificación de la ética de la comprensión humana del otro que se considere como adecuada para una educación que pretenda formar ciudadanía.

Para Morin, la comunicación es el centro en el que se desarrolla la dificultad para acceder a la comprensión de los otros: “La comunicación no conlleva comprensión. La información, si es bien transmitida y comprendida, conlleva

inteligibilidad, primera condición necesaria para la comprensión, pero no suficiente” (p. 90). Según Morin, hay una condición necesaria para comunicarse con sentido y comprender el significado de la información, es decir, que el discurso sea emitido y recibido con inteligibilidad. Además, Morin explica cómo la comprensión se puede entender de dos maneras: la intelectual u objetiva y la humana intersubjetiva. Comprender significa aprehender en conjunto. La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad. Explicar es considerar lo que se debe conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. Además, Morin articula su ética de la comprensión:

La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Dada la importancia de la educación en la comprensión a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro (p. 98).

Esta relación entre educación y comprensión, o más bien, ética de la comprensión, porque ya está presente el nivel ético en este momento de la argumentación de Morin, es una relación indisoluble para la comprensión entre humanos y culturas. Para Morin, se tiene que comprender al ser humano y a las sociedades con base en la relación entre tres elementos:

[...] individuo↔sociedad↔especie son no solamente inseparables sino coproductores el uno del otro. Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin de los otros. No se puede absolutizar a ninguno y hacer de un solo el fin supremo de la tríada [...] Estos elementos no se podrían comprender de manera disociada: toda concepción del género humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana (p. 101).

De esta forma, se tiene que considerar la importancia de lo humano en sus tres facetas: especie, sociedad e individuo. Los tres son fines, pero a la vez son medios para conseguir el fin de cada uno de ellos. Hay un hecho innegable: los seres humanos participamos, al mismo tiempo, de esta tríada. En este apartado, Morin se concentra en la crítica frontal a la ideología neoliberal, pues su impacto en la vida social y educativa ha sido enorme. El dominio de esta ideología incide en el reduccionismo de lo político y lo económico a fines que son, coincidentemente, neoliberales. Su argumento se dirige a las falacias reduccionistas de la tecnocracia neoliberal, empezando por su concepción estrecha de democracia que, paradójicamente, es antidemocrática.

[...] la reducción de lo político a lo técnico y a lo económico, la reducción de lo económico al crecimiento, la pérdida de los referentes y de los horizontes, todo ello produce debilitamiento del civismo, escape en la vida privada, alteración entre apatía y revoluciones violentas; así, a pesar de que se mantengan las instituciones democráticas, la vida democrática se debilita (p. 106).

La postura de Morin respecto a la tecnocracia parece válida y vigente. Pensamos que es necesario revisar más la realidad y también la crítica a la tecnocracia positivista que reduce la capacidad de comprensión de la realidad a métodos limitados e insuficientes que intentan reducirla a una “explicación” positivista.

La ideología tecnocrática neoliberal ha dado muestras de un agotamiento en las ciencias sociales, aunque es necesario reconocer sus aportes. El problema actual radica en resolver todo y depositar las grandes decisiones humanas a los expertos o especialistas de campos de conocimiento incapaces de abarcar toda la complejidad, como suelen ser los economistas y otro tipo de tecnócratas con una visión de lo humano bastante simplista y reduccionista. Estas tecnocracias se convierten en las principales obstructoras de la democracia y de la práctica efectiva de la ciudadanía.

La política queda reducida a algo ajeno al ser humano. Por ello Morin propone “... una política del hombre, una política de civilización, una reforma de pensamiento, la antropoética, el verdadero humanismo, la conciencia de Tierra-Patria reducirían la ignominia en el mundo” (p. 108). Aquí se presentan las claves de la propuesta de Morin para una ética que nos permitan reducir la ignominia.

## Conclusión

En este texto hemos presentado una panorámica de la problemática que encierra la educación ciudadana en una sociedad llena de contradicciones sociales, empezando por la franca exclusión social en que ha vivido históricamente gran parte de la población mexicana. La exclusión y la falta de garantías del ejercicio de la ciudadanía representan problemas éticos de grandes magnitudes. La educación se presenta como la solución para dar pasos firmes en la conformación de una ciudadanía. A partir del despliegue conceptual y de la realidad misma, podemos concluir que en nuestro país no hay una ciudadanía plena, ni tampoco una educación ciudadana efectiva. Los principales obstáculos los hemos hallado en la ideología hegemónica y en los grupos de poder fáctico y formal que se han opuesto sistemáticamente a una verdadera educación ciudadana. Todos estos elementos dan como resultado que la democracia sea un espejismo que existe solamente en la mente de quienes han querido creer en ella. La democracia sin ciudadanos tendría que llamarse de otra manera, pues no sería sustancial o efectiva. El desarrollo de lo común requiere de

la participación de la ciudadanía en la esfera pública para que sus demandas sean atendidas. Dicho proceso es muy incipiente y queda mucho trecho por recorrer.

Al conciliar la formación del ciudadano con los valores actuales o tradicionales, se interpone una barrera difícilmente franqueable, como una aporía que en la práctica queda muchas veces irresuelta. Por ello, la educación es importante en la construcción de valores ciudadanos ante los dilemas actuales de la cultura. La cohesión requerida para llegar a esos valores comunes a toda la comunidad política se encuentra bajo una confluencia del modelo político republicano y la democracia deliberativa, engarzada con una ética cívica de la comprensión del otro como parte de una teoría del reconocimiento. Nuestra propuesta va en el sentido de que es necesaria la comprensión del otro para encontrarnos diferentes y juntos en un proyecto cívico compartido.

La formación ciudadana que se requiere en el sistema educativo mexicano debe partir del reconocimiento para la comprensión humana del otro. De acuerdo con Morin, la era planetaria —de hermanos terrestres— está lejos, pues hay las suficientes antinomias entre el ideal de comunidad planetaria y los sentimientos nacionalistas-reivindicadores de culturas o comunidades particulares que son tan reactivos al reconocimiento del otro en muchas de sus formas. Por ello, la comprensión del otro es éticamente necesaria para la convivencia ciudadana. Aquí hemos presentado las claves de una ética que nos permitiría reducir la ignominia y la exclusión, para favorecer la responsabilidad, solidaridad ciudadana, reconocimiento y comprensión del otro. Lo anterior nos propone el reto de una reforma de pensamiento, política, ética, educación y formación de la conciencia cívica. Esta es una propuesta ambiciosa, por lo que requiere que se cumplan varias condiciones. La reflexión sobre la vida buena común ha sido siempre la tarea propia de la ética. Esperemos que esta propuesta, así como otras tantas, tengan efectos en nuestra realidad para que valga la pena vivir como ciudadano.

## Referencias

- Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Reflexiones desde nuestra América*. Las cuarenta.
- \_\_\_\_\_. (2019). *Hegel y el porvenir de la moralidad moderna. Reconstrucción genética y deconstrucción crítica de la autonomía moral en una ética demostrada al modo del idealismo histórico*. Editorial Fundación Ross.
- Flores-Miller, G. (2016). Reconocimiento, liberación y diálogo intercultural en la teoría del reconocimiento de Gregor Sauerwald. En G. Sauerwald y R. Salas Astrain. (Eds.), *La cuestión del reconocimiento en América Latina. Perspectivas y problemas de la teoría político-social de Axel Honneth* (pp. 107-121). LIT Verlag.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso* (2ª. ed.). Trotta.
- Hegel, G. W. F. (1999). *Principios de la filosofía del derecho*. Edhasa.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Fenomenología del espíritu*. FCE.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Librería el correo de la UNESCO.
- Naval, C. (2000). *Educación Ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. EUNSA.
- Rousseau, J. (1999). *El contrato social o Principios de derecho político* (4ª. ed.). Tecnos.
- Salmerón, A. M. (2000). *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Sauerwald, G. (2008). *Reconocimiento y liberación: Axel Honneth y el pensamiento latinoamericano. Por un diálogo entre el Sur y el Norte*. LIT Verlag.

# El desarrollo moral: ética del cuidado y ética del universalismo moral<sup>1</sup>

Guillermo Flores Miller<sup>2</sup>

## Introducción

El tema del desarrollo moral ha sido uno de los más controversiales en el ámbito de la ética contemporánea, en lo que respecta a la validez de ciertas propuestas teóricas que parten de principios distintos. El desarrollo moral es un campo que les atañe a la ética, la psicología y la educación. Es menester acercarse a este debate para analizar las posturas en cuestión. Por ello, nos proponemos abordar el desarrollo moral desde algunas corrientes teóricas; después, pasaremos a la ética del cuidado desde la perspectiva de género y otros debates conectados. Expondremos las ideas de los autores centrales y veremos cómo se bifurcan los caminos del pensamiento moral actual.

Este capítulo se concentra en dos concepciones del desarrollo moral: la ética del cuidado de Carol Gilligan (1982) y la influyente teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg centrada en la justicia. Para abordar estos aspectos, presentamos cada una de las posturas a tratar; después se efectúa la crítica respectiva a cada una de las posiciones. En la conclusión, se hará una síntesis que pueda contener nuestra propia perspectiva al respecto. Cuando nos referimos a la disputa entre Kohlberg, a través de su teoría del desarrollo moral, y Carol Gilligan, con su replanteamiento del tema del desarrollo moral considerando las “voces diferentes”, estamos hablando de que hay toda una discusión paralela que proviene del feminismo, el liberalismo-comunitarismo sobre la justicia y los fundamentos éticos de los que parte cada posición. Este capítulo se compone de un primer apartado en el que se abordan las teorías del desarrollo moral psicoevolutivas, entre la que se encuentra la de Kohlberg; después se repasa su teoría del desarrollo moral y se tratan sus influencias neokantianas liberales; enseguida, se revisa la teoría moral del cuidado de Carol Gilligan. Por último, nos concentramos en la crítica a ambas teorías.

---

<sup>1</sup>Este capítulo forma parte del proyecto de investigación “Interculturalidad, derechos humanos y procesos de formación del sujeto educativo en contextos multiculturales. Enfoque desde la justicia como reconocimiento”, con clave de registro UAT/SIP/PIRP/2025/134.

<sup>2</sup>Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

## Desarrollo moral

En este apartado se hace un repaso de las distintas teorías del desarrollo moral de índole psicoevolutivo, como los estudios de Piaget, Kohlberg, Williams, Kay, Bull y otros psicólogos y pedagogos. Vidal (1996) ha estudiado las diversas teorías sobre el desarrollo del sentido moral en el individuo. En este texto, nos apoyamos en su clasificación de dichas teorías, que sostienen que todo desarrollo exige un grado de evolución, como ocurre con las edades en las que se forma la personalidad moral. Este desarrollo sucede en una serie de etapas o estadios organizados en una secuencia más o menos estable que se da desde la infancia hasta la adolescencia, aunque no existe unanimidad sobre una secuencia moral.

La secuencia de actitudes morales de Kay (1976) plantea que el desarrollo moral debe basarse en actitudes predominantes en cada etapa del desarrollo. En tanto el modelo cognitivo de Piaget plantea que el juicio moral es el elemento decisivo en cada una de las etapas del desarrollo, para pasar de la heteronomía a la autonomía del individuo. El modelo del juicio moral de Kohlberg (1992) se encuentra dentro de la corriente piagetiana y se divide en seis estadios y tres niveles, en ellos, el individuo va incrementando su capacidad para desarrollar su juicio moral. Vidal (1996) realiza una síntesis personal que amalgama las aportaciones piagetianas y de Bull (1976), así como sus etapas y niveles del desarrollo moral: anomía, heteronomía, sacionomía y autonomía.

Los factores que componen la conducta moral son: cognitivos, afectivos y motivacionales. A su vez, Vidal (1996) señala que hay cuatro elementos fundamentales: cognitivo, práctico o afectivo, volitivo y ejecutivo. Las variables que más influyen en la conformación de la conducta moral son: género, inteligencia, carácter y entorno -que engloba cultura, religión e influencia cósmica.

El tema de la génesis puede ser abordado en dos niveles: filogenético—aparición del sentido moral dentro de la historia cultural humana— y ontogenético—surgimiento de la moralidad en la vida del individuo—. Desde el nivel filogenético, las etapas en la evolución ética de la humanidad son: del tabú, legalista, reciprocidad, moralidad social y autonomía (Vidal, 1996).

Vidal (1996) menciona que las explicaciones filogenéticas de la moralidad adolecen de severas deficiencias: se parte de un *a priori* no probado; se extrapolan datos históricos y del individuo para deducir conclusiones poco pertinentes; se simplifica la realidad histórica para utilizarla en un esquema; se considera la evolución humana desde un optimismo no probado y desde una aceptación chauvinista y etnocéntrica. Según el autor, las distintas teorías que dan una explicación ontogenética de la moral son: innatista, biologicista, sociologicista, freudiana, equilibrio psico-social y conductista.

### Teoría innatista

Vidal (1996) revisa la explicación innatista de carácter ingenuo y precrítico. Esta teoría se compone de tres principios: 1) El individuo nace con una especie de facultad moral. 2) Existe un *a priori* lógico en el terreno moral. 3) Con la aparición de la razón, el hábito de la sindéresis se actualiza en los actos responsables. Esta teoría ontológico-intelectualista no tiene apoyos sólidos en la experiencia o en las explicaciones psicológicas de la actualidad, mientras que la explicación actual de la vida psíquica es de carácter evolutivo y dinámico. El potencial ético del individuo se ve reflejado en dos vertientes: 1) Existencia de una estructura ética en la persona y 2) Existencia de procesos estructurales para la moralización, tales como la imitación, la sugestión, la identificación y la idealización del yo.

### Teoría biologicista

Vidal (1996) explica que dentro de la historia de la reflexión moral no han faltado autores que hayan tratado de reducir la vida moral al mundo de lo biológico. El padre de este reduccionismo fue Herbert Spencer, cuyo darwinismo social fue aplicado a la ética. Para explicar esta teoría, Vidal utiliza las tesis de Waddington, por ser un autor representativo de esta corriente. Waddington resume su teoría en estos puntos: el sistema humano de comunicaciones sociales funciona como un medio eficiente para transmitir información de una generación a otra. El sistema de transmisión sociogenético solo consigue funcionar debido a que el desarrollo psicológico del hombre es tal que el niño recién nacido se ha ido modelando para aceptar la información transmitida por sus mayores y el medio en general. La observación del mundo de los seres vivos revela una dirección evolutiva cuyo estatus filosófico se parece al del crecimiento sano, es decir, un evolucionismo moral. Todo conjunto particular de creencias éticas puede ser juzgado con propiedad, según su eficacia para promover esa orientación evolutiva general. Una crítica necesaria y que es extensiva a las teorías biologicistas, aborda el reduccionismo, que cree que la evolución es una idea indiscutible y valiosa; además, conduce a una educación reaccionaria y al darwinismo social en el terreno moral, es decir, el clasismo y la exclusión. Por esto, la evolución orgánica no corresponde a una evolución moral de la especie. Tal pretensión no puede ser demostrada desde esta posición neodarwinista conservadora.

### **Teoría sociologicista**

La teoría sociologicista considera que el hecho moral es un mero reflejo de la sociedad. El sentido moral es un mecanismo de adaptación social. La sociedad impone al individuo costumbres y creencias que son clave para explicar el desarrollo moral. Por tanto, la génesis del orden moral está en la sociedad. Aunque esta teoría aporta aspectos positivos a la ética, tiene fallas empíricas y teóricas. Sus limitaciones incluyen estar en contra de los hechos, no explicar fehacientemente el alma ética que es de raíz contestataria y abierta al cambio, así como aportar una explicación reaccionaria de la moral.

### **Teoría freudiana**

La teoría freudiana o psicoanalítica, en relación con la ontogénesis, se puede resumir en que el inconsciente es de carácter activo. En la explicación típica del freudismo, hay una vida psíquica del individuo en tres instancias: ello, yo y superyó. A través de estas tres categorías y su interacción se pretende explicar el desarrollo moral. Hay también una actuación de los instintos en la vida psíquica como el de vida (eros) y de muerte (thánatos). La configuración psíquica en la niñez es determinante para el posterior desarrollo de la personalidad y su talante moral. Sin embargo, la reducción de la teoría freudiana a la explicación de la ontogénesis a través del superyó supone un empobrecimiento de la moralidad.

### **Teoría del equilibrio psico-social**

La teoría de Piaget sobre el juicio moral del niño asume una comprensión de la ontogénesis del sentido moral. El sujeto llega a la autonomía moral a través del intercambio con el grupo social, intercambio que es, al principio, de sumisión y, más tarde, de respeto y mutua cooperación. Como crítica a esta teoría, se puede señalar el reduccionismo geográfico-cultural de las experiencias. Por lo cual, su pretensión de universalidad queda en entredicho. Además, hay una excesiva teorización en este modelo frente a la pequeñez de datos experimentales de los que dispone. Otros puntos débiles del modelo son la debilidad del concepto de moral como sistema de reglas sociales y la reducción de la moralidad al aspecto cognitivo, obviando la amplitud de facetas en la vida del individuo y los diversos factores que inciden en su desarrollo moral.

### **Teoría conductista**

La explicación de la conducta humana, por parte del conductismo, reside, según Skinner, en el condicionamiento operante, que es el refuerzo para inducir un determinado tipo de comportamiento. Para Skinner, la ética se reduce a emitir

juicios de valor llamando a las cosas buenas o malas, clasificándolas desde el punto de vista de sus efectos reforzadores. El conductismo es criticado porque parte de una noción reduccionista de la moral. No explica datos de la realidad, sino que presupone grados de antihumanismo, a veces muy graves, porque llegan a posiciones reaccionarias y autoritarias sobre la sociedad y la libertad de los individuos. Además, el conductismo no escapa al sueño utópico del científico positivista.

### **Desarrollo moral y cultura**

Hay un amplio debate sobre la relación entre el desarrollo moral y factores culturales y biológicos. La postura de Vidal (1996) se ubica en la génesis del sentido moral, en tanto Geertz (2000) propone una postura más antropológica centrada en que la cultura construye al ser humano, desde una perspectiva interdisciplinaria que toma en cuenta los procesos biológicos, psicológicos y sociológicos. Las dos posiciones parten de un estudio de la génesis misma del ser humano, aunque Vidal se refiere a la moral y Geertz a la cultura. Una diferencia importante entre los autores del desarrollo moral es que entienden la ontogénesis como el surgimiento de la moral en el individuo, que tiene primacía sobre el aspecto cultural. En cambio, la postura culturalista señala que biología y cultura son los dos factores determinantes en la construcción de esta estructura del desarrollo humano.

### **La teoría universalista del desarrollo moral de Kohlberg**

Las investigaciones de Kohlberg (1992) sobre el desarrollo moral son las más influyentes y polémicas; sus teorías han pretendido demostrar que nuestro concepto de justicia sobre el que se asienta la moralidad cambia y se desarrolla con el tiempo, a medida que interactuamos con el entorno. Desde estos postulados, desarrolla seis estadios de desarrollo moral que proporcionan un sistema de razonamiento moral más complejo y adecuado sobre lo justo. Estos estadios son universales, aunque los factores del entorno influyen en el ritmo de crecimiento y el nivel de desarrollo conseguido. Los niveles y estadios de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg son los siguientes:

#### **Nivel A: Nivel preconventional**

##### *Estadio 1: Estadio de castigo y obediencia*

Lo correcto es la obediencia literal a las reglas y a la autoridad, evitando el castigo y el daño físico. Este estadio adopta un punto de vista egocéntrico. Una persona en este estadio no toma en cuenta los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los suyos. Las reglas y expectativas son aún externas al yo. Todavía no se comprenden y tampoco se defienden.

### *Estadio 2: Estadio de designio e intercambio individual instrumental*

Lo correcto consiste en atender las necesidades propias o de otros y hacer tratos imparciales en términos de intercambio concretos. Hay una superación del ingenuo realismo anterior: se descubre que existen conflictos de intereses y que las soluciones unilaterales, basadas en la obediencia y el castigo, son inadecuadas. Las acciones morales exigen reciprocidad.

### **Nivel B: Nivel convencional**

Es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos. El individuo se orienta a las expectativas de los demás o al mantenimiento del sistema social. El término “convencional” implica someterse a las reglas, defensa de las autoridades, expectativas y convenciones sociales. El yo se identifica, por tanto, con las reglas y expectativas de los demás.

### *Estadio 3: Estadio de expectativas, relaciones y conformidad mutuas interpersonales*

Lo correcto consiste en adoptar una actitud amable, interesándose por los demás y por sus sentimientos, guardando lealtad y confianza con los compañeros, estando dispuesto a seguir las reglas y expectativas. Adopción de la perspectiva de una tercera persona. Se supera el individualismo instrumental y se construye un conjunto de normas o expectativas morales compartidas que se espera que cumplan todos. Las normas o expectativas morales son la base para establecer relaciones de confianza mutua que trascienden los intereses particulares. Orientación a los sentimientos y las relaciones interpersonales. Especial preocupación por la confianza y la aprobación social. Concepto de justicia: “haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar”. Hay mayor nivel de reciprocidad.

### *Estadio 4: Estadio de mantenimiento del sistema social y de conciencia*

Lo correcto consiste en cumplir con el propio deber en la sociedad, manteniendo su orden, apoyando su bienestar e integrando las expectativas interpersonales y las normas compartidas dentro de un sistema más amplio y generalizado (la perspectiva de un miembro de la sociedad), que se concreta en un conjunto de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros. Se juzgan, por tanto, las situaciones particulares según su función en la sociedad como un todo.

### **Nivel B/C: Nivel transicional**

Este nivel es postconvencional, pero todavía no de principios. Contenido de la transición: en el estadio 4.5 la elección es personal y subjetiva. Se basa en las emociones, la consecuencia se considera como arbitraria y relativa, al igual que las ideas como “deber” y “moralmente correcto” (p. 80). Perspectiva social transicional: en este estadio la perspectiva es la de un individuo que se sitúa fuera de su propia sociedad y se considera como un sujeto que toma sus decisiones sin compromiso general o contrato con la sociedad.

### **Nivel C: Nivel postconvencional y de principios**

Las decisiones morales se generan a partir de derechos, valores o principios que son aceptables por todos los individuos que componen o crean una sociedad con el diseño de tener prácticas equitativas y beneficiosas.

#### *Estadio 5: Estadio de los derechos prioritarios y contrato social o utilidad*

Lo correcto consiste en sostener los derechos, valores y contratos legales básicos de una sociedad, aun cuando entren en conflicto con las reglas concretas y leyes del grupo. La acción concreta tiende a definirse en términos de derechos legales, sobre los que está de acuerdo la sociedad en su conjunto. Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas.

#### *Estadio 6: Estadio de principios éticos universales*

Este estadio asume el guiarse por principios éticos universales que toda la humanidad pueda seguir. La educación moral es un proceso de toma de decisiones en el que los derechos de los estudiantes y de los profesores son considerados seriamente, otorgándoles primacía al valor de la justicia o la equidad, antes que al valor de la autoridad adulta. La idea básica es que, para lograr una auténtica educación moral, el principio de justicia debe aplicarse a una pequeña comunidad política (la escuela) que se rige por medios democráticos, en la que los estudiantes tomen decisiones respecto a eventos de la vida real, de la propia organización y vida de la escuela, y de su sobrevivencia y buen funcionamiento como comunidad. Kohlberg está a favor de crear una escuela como contexto en el que los estudiantes aprendan con los profesores el proceso por el cual se crean las normas y los reglamentos en una sociedad justa. Significa participar de una comunidad en la que se toman decisiones axiológicas en forma compartida y equitativa. Un aprendizaje que se concreta haciéndolo en la práctica misma. La escuela, nos dice esta posición, se debe ocupar de los problemas y soluciones de la vida real, para promover de

manera más eficaz el desarrollo moral a través de las discusiones sobre dilemas de la vida real. Hacer de la escuela un proceso de comunicación que implica evaluar los propios intereses y necesidades, escuchar y tratar de entender a los demás y conciliar puntos de vista conflictivos de manera justa y cooperativa. Lo anterior nos indica que la investigación psicológica de Kohlberg parte de una moral que está centrada en conceptos de justicia y equidad. Estas investigaciones pretenden dar las bases para una educación moral que sea a la vez no relativista y no doctrinaria.

La naturaleza universal y prescriptiva de la moral (de clara influencia kantiana) que impulsa la teoría de Kohlberg significa que los educadores pueden y deben hacer más que clarificar los valores de los estudiantes, o inculcar en ellos, acriticamente, valores preestablecidos.

## El neokantismo liberal de Kohlberg y su concepción de justicia

En esta parte hemos considerado pertinente y necesario acudir a Rawls (1995) como uno de los autores que han influido en Kohlberg. Ambos son autores deudores de la filosofía moral kantiana, que es su influencia más directa y en la que comparten su formalismo y universalismo, además de una noción de justicia similar que procede del pensador prusiano. También el filósofo alemán Habermas (1981; 1996; 2000) puede ser considerado como otro autor que confluye en los temas del desarrollo moral desde una perspectiva marcadamente kantiana, que podría denominarse neokantiana. El constructivismo moral kantiano está presente en Habermas y Rawls, pero también en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg; aunque también está presente en el constructivismo epistemológico de Piaget (Rubio, 2000a, pp. 485-498). Estas concepciones tienen una base tanto en la teoría kantiana del conocimiento como en el desarrollo de la filosofía moral kantiana. Esta idea es constructivista y representa el tipo de Ilustración propuesto por Kant respecto al desarrollo de la razón práctica. Además, esta corriente se concentra en la ética deontológica formal kantiana, sobre todo Kohlberg. Esta corriente enfatiza la autonomía moral por encima de cualquier otro postulado moral.

Además, en algunos de los autores neokantianos se postula que la educación debe ser moralmente neutral, es decir, sin intervención de una moral del docente o de la sociedad. Así, se trata de ir más allá de las morales convencionales para construir sujetos autónomos que adquieran el nivel de “madurez” moral y realicen la moral “posconvencional” como señala Lawrence Kohlberg (Salmerón, 2000, p. 112). Esto significa la separación de esferas y del predominio de la noción de justicia sobre la de lo bueno. De aquí se derivan las teorías de Rawls y de Habermas. En el caso de Kant, en su texto breve *La paz perpetua* (1977a; 2018), en especial en el apéndice

II, trata este asunto. También en *La Metafísica de las Costumbres* (1977b; 1989), obra que está dividida en dos grandes partes: la doctrina del derecho y la doctrina de la virtud -o la ética-. En todo neokantismo hay unos principios éticos universales. La autonomía del sujeto es un postulado básico de toda ética de inspiración kantiana. Veamos lo que Naval (2000) señala al respecto:

En lo que se refiere a las cuestiones de la *autonomía personal*, el individuo autónomo es aquél que puede y de hecho se compromete en la deliberación racional, pero eso implica una distancia crítica de las prácticas sociales establecidas. Sin embargo [...] incluso los procesos de deliberación racional más rigurosamente críticos son intrínsecamente sociales (p. 64).

Aquí está presente una paradoja, el sujeto autónomo, aun cuando delibera racionalmente, se está relacionando socialmente, o más aún, se encuentra en el ámbito de lo social, participando de lo común de todo ser humano: la comunicación con sentido que no puede desarrollarse más que en el plano intersubjetivo, es decir, en el reconocimiento del otro. La autonomía del individuo kantiano permanece al margen de una conformación intersubjetiva de la moral. Habermas (2001a; 2001b; 2001c) intentará hacer frente a esta dificultad incorporando la comunicación en su ética discursiva. Aunque, dentro de la discusión entre autoras que teorizan sobre el feminismo, hay quienes rescatan hasta cierto punto la posición de estos autores constructivistas neokantianos y tratan de equilibrar la teoría de Kohlberg con la de Gilligan en el desarrollo moral de hombres y mujeres, apelando a un universalismo mínimo compartido, pero también cuestionando la posición tanto de Kohlberg como de Habermas (Benhabib, 1992a; 1992b). Además, se cuestiona fuertemente la ética discursiva de Habermas, sobre todo respecto al desarrollo moral y el cuidado (Krebs, 1994).

Por su parte, la *Teoría de la Justicia* de Rawls (1995) es la obra contemporánea de filosofía moral y política más relevante, influyente y difundida desde su aparición en 1971. El tema de la justicia es un tema añejo, pero relativamente olvidado en ese momento (segunda mitad del siglo XX) por haber una hegemonía de la ciencia política sobre la teoría política. La obra de Rawls, de alguna manera, revitaliza la filosofía política y moral después de un prolongado letargo. Sobre todo, porque a partir de su publicación se inicia un debate acerca de su obra que ha sido tan fructífero como para que se plantearan posturas como la comunitarista en MacIntyre, Taylor, Sandel, Walzer y otros. La obra de Rawls influyó en Kohlberg en cuanto a su concepción de la justicia.

Ahora, analizaremos la ética de la justicia que se basa en los supuestos básicos de la teoría de la justicia de Rawls. El eje central de la concepción rawlsiana es hacer posible la adhesión simultánea a los ideales de libertad e igualdad y combinar el igual respeto hacia todas las concepciones razonables de la vida buena con la preocupación imparcial por asegurar a cada ciudadano lo que necesita para realizar su propia concepción de la vida buena. Esta es una forma de entender la justicia como imparcialidad o equidad. Rawls (1995) sostiene que la *justicia* es a las instituciones lo que la verdad es para los sistemas de pensamiento. Se plantea la necesidad de construir principios de justicia para lograr una sociedad bien ordenada. Un concepto clave es el de la posición original para la que se requiere que los ciudadanos carezcan de información e ignoren conocimientos previamente adquiridos. Para ello, Rawls recurre a una situación hipotética en la que se encuentran los agentes que realizan el contrato: el *velo de la ignorancia*.

El velo de la ignorancia significa que los ciudadanos involucrados desconocen su posición social, habilidades, talentos, capacidades naturales, concepción del bien, situación política, economía, cultura o nivel de civilización. El velo de la ignorancia es la condición (de neutralidad) que permite decisiones imparciales.

Esto, porque no sabemos qué lugar se ha de ocupar en la sociedad después de que haya sido levantado el *velo de la ignorancia*. Esta especie de asamblea original en la que establecemos el contrato que formalizará dichos principios bajo el velo de la ignorancia nos obligará a negociar bajo la perspectiva de un universalismo moral en el que el autointerés queda neutralizado, pues la decisión que se tome será una confluencia entre racionalidad y moralidad en la que se busquen ciertos elementos básicos de justicia. En esta negociación, nos dice Rawls, no habrá ninguna moral o concepción de lo bueno que interfiera en las decisiones que resulten en el contrato, pues lo justo tiene prioridad sobre lo bueno. Así, la justicia es la primera virtud pública.

De lo anterior, destaca el papel de los involucrados que decidirán por qué justicia optarán, contando con los parámetros de racionalidad, imparcialidad, equidad y neutralidad axiológica, pero desligando lo bueno —concepción moral— de lo públicamente justo. Todos estos parámetros liberales están presentes en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. En otras palabras, el desarrollo moral de Kohlberg es el replanteamiento de la teoría de la justicia de Rawls. Aquí se puede encontrar el núcleo “duro” de la ética de la justicia según esta postura de índole constructivista y liberal.

## La teoría de la ética del cuidado de Gilligan

Para Carol Gilligan, el desarrollo moral parte de las diferencias entre los hombres y las mujeres respecto de su conocimiento moral. Gilligan se enfrenta a la perspectiva de la ética de la justicia que, a su vez, proviene de la moralidad kantiana y es desarrollada por Kohlberg. Esta “voz diferente” proviene de la relación madre-hijo y madre-hija. En la primera se forma una identidad en el niño a partir de una experiencia de diferencia y separación de la madre. En cambio, en la relación madre-hija la identidad se basa en la similitud y relación con la madre (Naval, 2000). Con lo anterior, Gilligan pretende demostrar que no existe un único modo de comprender y razonar sobre temas morales. Considera que la aportación de Kohlberg respecto al desarrollo del juicio moral únicamente es válida para explicar la evolución moral en el sexo masculino, pero que no atiende ni se adapta a la manera en que se desarrolla el pensamiento moral femenino. A partir de sus investigaciones, Gilligan afirma que existe un desarrollo moral femenino distinto del masculino. Estos no se rigen por el principio de justicia o imparcialidad, sino por el cuidado y la preocupación por los demás. Asimismo, es un juicio contextual en el que los sentimientos juegan un papel muy significativo.

Esta diferencia en la conformación de la identidad da como resultado, según nos dice Gilligan, que las mujeres se orienten hacia una ética del cuidado y la responsabilidad; en los hombres, se da una ética de los derechos y de la justicia. Gilligan establece tres niveles de desarrollo moral. En el primer nivel, el yo se halla centrado en sí mismo como único objeto de cuidado. En el segundo nivel, el individuo ya ha desarrollado un afecto y responsabilidad hacia los otros y busca la aceptación social y comparte las normas como parte del juicio moral. En el tercer y último nivel hay una moralidad de la no violencia y de una responsabilidad universal del cuidado (Naval, 2000). En cuanto a estos niveles del desarrollo moral que Gilligan comenta, creemos que existe compatibilidad con los niveles propuestos por Kohlberg, pues habla de un primer nivel centrado en sí mismo, un segundo dirigido hacia los otros y un tercer nivel que se proyecta hacia el bien universal.

El cuidado está vinculado con la responsabilidad, como nos dice López de la Vieja (2002): “cuidado significa responsabilidad, atención de las necesidades, prioridad a las relaciones, evitar daño a otros, etc.” (p. 182). Este tipo de responsabilidad en las mujeres se manifiesta en el cuidado relacional con los otros en la vida cotidiana, por el rol cultural que les ha tocado desempeñar en una sociedad histórica a causa de la división social y laboral de los géneros. Las investigaciones de Gilligan trataban dilemas reales, como el aborto en mujeres que acababan de pasar por esa experiencia, y no de casos hipotéticos como los planteados por Kohlberg.

Así mismo, Gilligan señala que, aunque hay estas “voces diferentes”, no se trata de reemplazar una por la otra, sino que más bien sería necesario un equilibrio y una “interacción compleja” entre la imparcialidad y la justicia, por un lado, y el cuidado y la responsabilidad, por otro. Gilligan plantea que junto a la ética de la justicia de enfoque cognitivo (Kohlberg), debería considerarse también la ética del cuidado, a fin de atender y reconocer los diversos modos de pensamiento moral.

## Críticas a la teoría del desarrollo moral universalista

Una crítica básica a Kohlberg proviene del feminismo. La teoría del desarrollo moral en etapas o estadios, al colocar los sentimientos morales que están más asociados con la mujer en los estadios 3 y 4 del nivel B o convencional, Kohlberg estaría tomando partido por una ética de inclinación masculina basada en principios y en valores como la justicia, los cuales corresponden al nivel C o posconvencional y de principios; mientras que las mujeres estarían atendiendo otros aspectos morales como la responsabilidad y el cuidado. Esta es una crítica que el mismo Kohlberg ha aceptado. Y es que sus estudios se habían basado en casos de niños varones y eso habría inclinado sus resultados hacia valores y principios que Gilligan y otras feministas pondrían en cuestión por ser producto de un sesgo masculino o relacional (Rubio, 2000b). Por otro lado, se ha criticado que su técnica no ha partido de las prenociones hasta las comprobaciones, por lo que resulta difícil determinar el valor demostrativo y el estatuto epistemológico de sus constructos (Rubio, 2000a).

Otra de las críticas es que en su teoría no utiliza una metodología de naturaleza cuantitativa, a lo que Kohlberg afirma que no ha pretendido obtener criterios cuantitativos, sino cualitativos, que asignen a los sujetos a los diferentes estadios. La mayor polémica ha sido acerca del estadio 6 de la tercera etapa, la etapa postconvencional, que el mismo Kohlberg llegó a abandonar por no encontrar base empírica en sus investigaciones de tipo longitudinal y transversal. La interpretación más segura sería considerar el constructo del estadio 6 como una elaboración del subestadio o forma avanzada del estadio 5. Ante estas críticas, Kohlberg llegó a considerar que su teoría cognitivo-estructural se encontraba consolidada como explicación del desarrollo moral, además de que estaba en condiciones de convertirse en paradigma explicativo de los procesos de socialización (Rubio, 2000a).

Frente a las críticas y aportaciones de sus colaboradores, Kohlberg decidió ajustar la teoría para buscar la correspondencia entre las etapas cognitivas y morales. Sin embargo, mantiene que el desarrollo cognitivo no se identifica siempre con el desarrollo moral. Descarta la universalidad del modelo en todas las culturas y respecto a ambos sexos (Rubio, 2000a).

Desde el comunitarismo, se ha criticado la ética de la justicia universalista de Rawls y Kohlberg. Esta crítica se refiere a la separación entre lo *justo* y lo *bueno*. Los comunitaristas niegan la separación entre ambos. Por ejemplo, Charles Taylor sostiene que las formas concretas del bien moral determinan la ética (Thiebaut, 1992). Para los comunitaristas, la moralidad kantiana de Rawls y Kohlberg se olvida de lo bueno para concentrarse en lo justo que atiende a lo público, despegándose de lo contextual comunitario y lo material de la moral, como señala MacIntyre (Thiebaut, 1992). Esto ha llevado a un gran debate sobre la separación tajante que ha realizado la ética de la justicia entre lo *bueno* y lo *justo* y que no ha estado exento de reacciones que han ido en contrapartida y las cuales postulan el rechazo de la *justicia* para exaltar lo *bueno*. Cullen (1999) señala lo siguiente:

Con cierto simplismo se ha contrapuesto a una pretendida línea teórica de “ética de las virtudes”, otra línea, de bases más modernas (y sobre todo kantianas), de una “ética de las obligaciones” [...] En realidad, una ética que apele a las virtudes no tiene por qué entrar en contradicción con una ética que apele a los deberes y lo justo. El bien y la justicia no tendrían por qué contraponerse tan tajantemente. Después de todo, la justicia es la virtud social por excelencia, y ningún bien humano puede ser tal si su realización implica injusticia (p. 80).

Esta cita puede tal vez dimensionar de modo más matizado la relación entre lo bueno y la justicia como virtud social. La distorsión de esta relación ha estado presente a lo largo de las últimas décadas en la filosofía moral. Es tiempo de acercar los conceptos. Los defensores de la ética de la justicia no han buscado ese acercamiento.

## Crítica a la ética del cuidado

Las críticas a la postura de Gilligan no se hicieron esperar mucho cuando presentó su teoría de la ética del cuidado. Algunas de esas críticas provienen del feminismo radical, que considera el ámbito público como de la mayor relevancia política para su movimiento y el de las demás minorías. Por ejemplo, Young (1990; 2011) se opone a rechazar el discurso de la justicia e intenta rescatarlo para su causa, sin cesar en su crítica al liberalismo, pues ve posibilidades de desarrollar conceptual y políticamente la justicia para sus propósitos feministas. Young “asume la posición de que las cuestiones de género y sexualidad deben ser analizadas como cuestiones de justicia, ya que, como la principal virtud política, la justicia debería ser fundamental para la teoría moral y la política feminista” (Campbell, 2002, pp. 202-203). Young dice que la justicia, en lugar de concentrarse en el aspecto de la distribución, debería ocuparse antes de la dominación y opresión.

Card (1995) es otra autora que considera el posible mérito de una concepción de la justicia desde la teoría feminista. El mérito de este enfoque consiste en pensar la justicia más allá de los parámetros liberales que se han concentrado en la justicia distributiva (Campbell, 2002). En su lugar, se trata de dar un lugar al concepto de justicia que Gilligan no ha considerado en su trabajo, al presentarlo y relacionarlo con lo “otro” de lo masculino.

Rubio (2002b) critica a Gilligan al distinguir su sentido psicológico-social del moral, dado que es problemático saber si el cuidado, solicitud y responsabilidad ocurren por la cuestión afectiva y del relativismo contextual, dentro de los estadios 3 o 4 de la escala de Kohlberg como moral convencional. Según Kohlberg, los estadios 5 y 6 garantizan las condiciones morales mínimas que conllevan una madurez moral. Rubio (2000b) refiere que este problema es propio de un relativismo comunitario, aunque los comunitaristas presenten el cuidado como de una validez incondicionada. Camps (2002) establece que la justicia y el cuidado no son virtudes privativas de alguno de los géneros. Tanto el cuidado como la justicia son dos virtudes socialmente necesarias y que una no puede sustituir a la otra. Incluso, Camps (2002) cita a Nancy Fraser, quien propone el modelo del “cuidador universal” en el cual el hombre debería copiar o emular moralmente a la mujer en los trabajos de cuidado (p. 173).

Siguiendo a Camps, la teoría de Gilligan no abarca a todos los miembros de ambos géneros, al menos en la actualidad, en la que se observa una movilidad de funciones sociales y laborales, donde los hombres participan del cuidado y las responsabilidades, así como las mujeres se involucran cada vez más en cuestiones de derechos y justicia y muchas veces asumiendo como propios unos principios que eran considerados como exclusivos del género masculino. Pensamos que se trata de equilibrar estas interacciones cotidianas para alcanzar un desarrollo moral pleno. Actualmente, es necesario que las responsabilidades en el hogar sean compartidas. En este sentido, mujer y hombre necesitan poner en práctica los mismos valores, por lo que Gilligan quedaría rebasada. En la vida actual, no es tan claro que el hombre posea cierto tipo de valores —como ella lo plantea— y la mujer otros; aunque no se deben desconocer los patrones culturales que le han atribuido un rol específico a cada género. Es cierto que Gilligan se enfoca en las interpretaciones morales (diferentes) que ambos sexos presentan. Sin embargo, su idea fue concebida a finales de la década de los años 70, puesto que su obra *“In a different voice”* fue publicada en 1982 y los tiempos han comenzado paulatinamente a cambiar, lo que implica un proceso social, cultural, político, económico y jurídico que es todavía incierto.

## Referencias

- Benhabib, S. (1992a). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, 6, 37-63.
- \_\_\_\_\_. (1992b). *El Ser y el Otro. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Gedisa.
- Bull, N. J. (1976). *La educación moral*. Verbo divino.
- Campbell, T. (2002). *La justicia. Los principales debates contemporáneos*. Gedisa.
- Camps, V. (2002). Derechos de la mujer y derechos universales. En J. Rubio-Carracedo, J. Rosales y M. Toscano. (Eds.), *Retos pendientes en ética y política* (pp. 165-177). Trotta.
- Card. C. (1995). Gender and Moral Luck. En V. Held. (Ed.), *Justice and Care* (pp. 79-98). Westview Press.
- Cullen, C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Ediciones Novedades Educativas.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. FCE.
- Geertz, C. (2000). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En Id., *La interpretación de las culturas* (pp. 43-59). Gedisa.
- Habermas, J. (1981). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trotta.
- \_\_\_\_\_. (2001a). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (3ª. ed.). Taurus.
- \_\_\_\_\_. (2001b). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista* (3ª. ed.). Taurus.
- \_\_\_\_\_. (2001c). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brower.
- Kant, I. (1977a). Zum eigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. En Id., *Schriften zur Anthropologie, Geschichts-philosophie, Politik und Pädagogik I. Werkausgabe*. Vol. XI (pp. 195-259). Suhrkamp.
- \_\_\_\_\_. (1977b). *Die Metaphysik der Sitten, Werkausgabe*. Vol. VIII. Suhrkamp
- \_\_\_\_\_. (1989). *La metafísica de las costumbres*. Tecnos.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Hacia la paz perpetua*. FCE.
- Krebs, A. (1994). La ética feminista. Una crítica de la racionalidad discursiva. *Areté Revista de Filosofía*, 6(2), 253-272.
- Kay, W. (1976). *El desarrollo moral: su estudio psicológico desde la niñez hasta la adolescencia*. El Ateneo.
- López de la Vieja, M. T. (2002). Feminismo como crítica. En J. Rubio-Carracedo. (Ed.), *Retos pendientes en ética y política* (pp. 179-187). Trotta.

- Naval, C. (2000). *Educación Ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. EUNSA.
- Rawls, J. (1995) *Teoría de la Justicia*. FCE.
- Rubio-Carracedo, J. (2000a). La psicología moral (de Piaget a Kohlberg). En V. Camps. (Ed.), *Historia de la Ética. Vol. III* (pp. 481-532). Crítica.
- \_\_\_\_\_. (2000b). *Educación moral, posmodernidad y democracia*. Trotta.
- Salmerón, A. M. (2000). *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. Desclée de Brouwer.
- Thiebaut, C. (1992). Neoaristotelismos contemporáneos. En V. Camps. (Ed.), *Concepciones de la ética* (pp. 29-52). Trotta.
- Vidal, M. (1996). *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*. PPC editorial.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Responsability for Justice*. Oxford University Press.

# Interculturalidad, derechos humanos y reconocimiento<sup>1</sup>

Guillermo Flores Miller<sup>2</sup>

## Introducción

Abordar por separado los temas de interculturalidad y derechos humanos es complejo, pero tratar ambos temas en un mismo texto añade mayor dificultad a la tarea, sobre todo desde una perspectiva ética. Esta discusión es necesaria porque en la actualidad filosófica la indagación se ha bifurcado en un vertiginoso caudal de ríos de tinta que ha provocado la polémica alrededor de estos temas. El alcance de este trabajo contempla algunos autores y conceptos, empezando por el tema de la diversidad cultural, la posición liberal al respecto y una explicación inicial de la interculturalidad; después pasamos al es carpado tema del reconocimiento de los derechos de los pueblos, la universalidad y los derechos humanos que contienen su parte intrincada y difusa. La fundamentación de los derechos humanos tal vez tenga más alcance en su aterrizaje para los términos que están conduciendo la discusión.

Un tema central es el de la justicia y los derechos humanos en los contextos en los que hay diversidad cultural. También es necesario concentrarse en la autonomía de los pueblos y el reconocimiento intercultural. Es necesario cuestionar la arrogancia del etnocentrismo occidental que ha producido justificaciones para imponer sus criterios universalizadores, que más bien son parte de un particularismo disfrazado de universalidad, como ocurre con la globalización o la aldea global que, en tiempos de pluralidad compleja, buscan privilegiar la imposición etnocéntrica occidental como ha sucedido en el *Choque de civilizaciones de Huntington* (2015), el *Fin de la historia* de Fukuyama (1992) o la *Sociedad multiétnica* de Sartori (2001), que pretenden una occidentalización para las demás culturas y que todavía argumentan desde la cultura de la supremacía (Bessis, 2002). La posmodernidad como crítica de la modernidad mantiene vigentes contradicciones en la identidad y la apertura a la diferencia, pretendiendo que la globalización económica universalice y homogeneice sin reconocer los problemas que de suyo conlleva (Pérez, 2003; Grüner, 2019). Villoro (2003) hace un recuento del fracaso de la modernidad. Nos dice que el fin de la época moderna es acompañado del sentimiento de desencanto

---

<sup>1</sup> Este capítulo forma parte del proyecto de investigación “Interculturalidad, derechos humanos y procesos de formación del sujeto educativo en contextos multiculturales. Enfoque desde la justicia como reconocimiento”, con clave de registro UAT/SIP/PIRP/2025/134

<sup>2</sup> Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

y el descrédito de las ideologías y utopías que se creían explicaciones totales del mundo y soluciones a los grandes problemas de la humanidad. Para Villoro, al lado del desencanto, se percibe un realismo templado. Este realismo presenta dos caras: por un lado, una sana modestia y, por el otro, un conformismo cómplice. Para este texto preferimos ubicarnos desde el realismo templado al que alude Villoro, en la “sana modestia” y no permanecer instalados en el “conformismo cómplice” que suele predominar.

## Diversidad cultural, liberalismo e interculturalidad

Al agotarse las antiguas ideologías no resta más que un liberalismo al que Villoro (2003) alude con un sano realismo crítico y que en nuestra época se ha convertido en el modelo dominante. Este liberalismo se enmarca en cuatro ideas-lema, a saber: 1) La libertad individual, 2) La democracia, 3) el adelgazamiento del Estado y 4) La productividad y el desarrollo. Pero este modelo liberal se encuentra con graves problemas para responder a las necesidades reales. Entre ellas, la incapacidad para prestar atención a lo colectivo, a lo comunitario. Villoro (2003) introduce varias preguntas a la relación problemática entre libertad individual y comunidad que, como sostiene, parecieran ser excluyentes: “¿Tiene que ser así? ¿Podríamos pensar en una sociedad en la que fueran compatibles la libertad individual y la comunidad? ¿Cómo sería una sociedad tal?” (p. 25). Responder a estas cuestiones es el tema central de su obra *De la libertad a la comunidad*. Villoro (2003) realiza la diferenciación entre comunidad y sociedad por contrato. La primera se refiere al interés por el todo; cada individuo se considera perteneciente a la totalidad, ya que al buscar su propio bien busca también el bien del todo. En cambio, la sociedad por contrato es resultado de las decisiones individuales de quienes participan por su interés particular. En la comunidad se tiene como fundamento el servicio para el bien común. En la comunidad no se renuncia a la afirmación de la identidad personal, sino que se busca el verdadero yo dentro de la comunidad. En la asociación política liberal se fomentan virtudes públicas como la tolerancia; en la comunidad se respeta la pluralidad de fines y valores, que conecta bastante bien en sentido conceptual con una teoría del reconocimiento en clave intercultural.

Nuestros pueblos americanos mantuvieron sus raíces comunitarias, aún después de haber pasado por un proceso de colonización y de modernidad. Su forma de hacer política llega a la intersubjetividad en acto, algo que puede considerarse como democracia participativa. Villoro (2003) plantea un nuevo tipo de comunidad fundamentada en la autonomía. Retomando las cuatro ideas-lema liberales, pero haciendo las modificaciones necesarias para un nuevo modelo comunitario, Villoro (2003) propone lo siguiente: 1) Garantizar la libertad

individual y el respeto a los derechos humanos, 2) Democracia entendiendo por ello la democracia participativa, 3) El Estado asumiendo un fin comunitario y 4) Productividad y desarrollo respetando reglas de equidad y justicia tratando de beneficiar a los menos favorecidos.

Villoro (2003) también alude a que en estos tiempos nos encontremos frente a “la crisis del Estado liberal” (p. 36), y agrega lo siguiente sobre tal crisis: “para empezar a resolverla, la vía no es volver a concepciones políticas rebasadas, renovar ideologías estatistas o populistas, ni menos aún buscar en el reino de la utopía ciudades perfectas que producen lo contrario de lo esperado” (p. 36). Se puede extraer de estas palabras que el modelo liberal, si quiere pervivir, requiere asumir tanto la pluralidad como la comunidad. Este debate se produjo a partir de los años ochenta en el ámbito académico anglosajón entre liberales y comunitaristas (Thiebaut, 1992a).

El multiculturalismo, que fue una corriente teórica importante hasta hace muy poco tiempo, ahora aparece como insuficiente, debilitando la convergencia de las distintas culturas en el espacio público sobre el que se realiza la convivencia. Este es el problema de fondo del multiculturalismo, el negarse a reconocer una “zona de confluencia” entre las distintas comunidades de una sociedad (Pérez-Tapias, 2003). Por ello, es necesario pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad que ve al pluralismo como valor. La asimilación, segregación e integración no parecen los caminos viables para el interculturalismo, más bien la inclusión, como señala Habermas (1999).

Frente a la asimetría de poder que prevalece en el mundo, el imperativo intercultural sería un imperativo moral que obligaría a romper los monólogos etnocéntricos para dar paso al diálogo intercultural. También se necesita que Occidente reconozca la simetría entre los interlocutores, acceso a información, conocimiento adecuado del otro y reconocimiento recíproco. Además, hay que abrir el diálogo intercultural promoviendo condiciones éticas. Debe prevalecer la búsqueda de lo justo en confluencia con las distintas concepciones de lo bueno. En los valores comunes debe haber una moral de mínimos para las cuestiones de justicia sin afectar la moral de máximos que se refiere a la concepción de lo bueno de cada cultura.

Bilbeny (2002) plantea cuatro modelos básicos de inclusión cultural en una sociedad democrática: 1) La segregación puede ser impuesta —exclusión racial— y voluntaria —un grupo cultural decide imponerse y separarse culturalmente—. En la segregación se excluye y discrimina a grupos de la participación política y de los derechos y bienes propios de la ciudadanía. Se inspira en los valores del monoculturalismo extremo. Es decir, a los diferentes se les quiere no iguales

y lejos. La segregación sería una de las relaciones de dominio manifiesto. 2) La asimilación es un modelo que históricamente ha predominado en Occidente, con un monoculturalismo moderado en el cual una cultura pretende que se le identifique como única y a la cual las culturas particulares deben adaptarse “aquí e iguales”. El texto introductorio se refiere a la asimilación como una de las relaciones a través de las cuales una cultura absorbe a la otra y tiene dos modalidades: el asimilacionismo impuesto y el asimilado libremente. 3) La agregación para Bilbeny es un modelo alternativo a la asimilación. A los diferentes se les quiere, pero separados. La diversidad es reconocida tanto en el ámbito privado como en el público. Es una forma de multiculturalismo extremo. La agregación es equiparable al concepto de acomodación y tiene que ver con relaciones de yuxtaposición mutuamente aceptadas con contactos escasos con otras culturas, como sucede en una multiculturalidad. 4) La integración para Bilbeny es el modelo propio de una inclusión social intercultural, más que la diferencia. En el texto, la integración es una relación significativa de intercambio, y habla de una bidireccionalidad desde la autonomía de las culturas en contacto. Por su parte, el monoculturalismo entiende que la cultura es una e indivisible, usa expresiones totalizantes, niega la diversidad, no acepta más cultura que la suya. En cambio, el multiculturalismo se refiere a que la cultura es aceptada como heterogénea y no única. Es un mosaico plural de culturas. Esa pluralidad debe ser reconocida y protegida, pero su base es la tolerancia entre culturas y las bases de un Estado que contenga las condiciones del respeto de la pluralidad y la diferencia cultural. El interculturalismo es, según Bilbeny, una especie de multiculturalismo inclusivo en el que se aprecian las semejanzas y la reciprocidad; por su parte, el interculturalismo presupone el aprecio a la diversidad cultural como expresión pluriforme de una humanidad común.

Para Taylor (2009), el reconocimiento es una necesidad humana vital para la construcción de la identidad e implica una autoadscripción a una comunidad. El falso reconocimiento se refiere a una heteroadscripción en la que hay una autodepreciación del individuo o grupo al moldearse la identidad de manera impuesta. Taylor sostiene que esta puede ser una forma de opresión que genere autoodio distorsionado por una imagen limitada y degradante de sí mismo. Este proceso identitario implica, al igual que el mal reconocimiento, que un grupo dominante defina una identidad colectiva que actúe como mecanismo de control, despreciando y minusvalorando la cultura del dominado para que interiorice su adscripción impuesta a una visión cultural e identidad colectiva.

En el mundo actual, es difícil hablar de interculturalidad cuando no se ha completado el paso por el reconocimiento de la multiculturalidad. Un Estado liberal 1 (en el sentido de Walzer, 2009) sería homogeneizante y excluyente al no promover el reconocimiento y los derechos de la identidad de cada uno de los pueblos indígenas; en cambio, el liberalismo 2 sería, según este mismo autor, un liberalismo plural e incluyente. Cuando un Estado liberal cree que con leyes sobre derechos indígenas se resuelven los problemas, más bien se trata de estrategias dilatorias para no aceptar la interculturalidad. Tales legislaciones diseñadas con una intención de segregar o de asimilar son insuficientes e incompletas para quienes van dirigidas. La trampa del Estado liberal sigue vigente y es un obstáculo que no permite avanzar en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas por una concepción política y jurídica que no permite dar paso a la interculturalidad.

## Derechos humanos y reconocimiento de los derechos de los pueblos

Para abordar la universalidad de los derechos humanos y el universalismo ético, es necesario estudiar la fundamentación de los derechos humanos. Por ejemplo, Habermas (1999) señala que el concepto de derechos humanos no tiene una procedencia moral, sino que representa una acuñación del concepto moderno de derechos subjetivos. Los derechos humanos poseen originariamente una naturaleza jurídica. Lo que le presta su apariencia de derechos morales es su sentido de validez. Rawls (2001) señala que esos derechos no dependen de ninguna doctrina moral comprensiva o concepción filosófica de la naturaleza humana. Para él, los derechos humanos expresan un patrón de mínimos de instituciones políticas bien ordenadas para todos los pueblos que pertenezcan a una justa sociedad política de los pueblos. Es condición para los derechos humanos que existan instituciones diseñadas para implementar la justicia.

Etxeberria (2002) dice que la fundamentación tradicional es la iusnaturalista, aunque como no hay un acuerdo en definir la naturaleza humana, ni en lo que cabe deducir de ella, el iusnaturalismo es incapaz de fundar unos derechos y una ética universal. Para ello, Etxeberria (2002) propone la vía del acuerdo intercultural/ interestatal. A pesar de las contradicciones del iusnaturalismo, es necesario un mínimo de iusnaturalismo deontológico, un mínimo ideal de valores que gire en torno a la esencial dignidad de la persona, lo cual contiene un carácter de universalidad.

La universalidad que pretenden ostentar los derechos humanos en su versión liberal hace que se replanteen los términos del debate. La adopción de una ética presupone la aceptación de principios y reglas de validez universal, según Garzón (1993), quien objeta la incompatibilidad de las minorías étnicas con la democracia, señalando que la homogeneidad es una condición necesaria para que aquella funcione. Garzón (1993) rechaza una concepción moral como la hegeliana *Sittlichkeit* o eticidad. Esta noción está siempre presente en los comunitaristas que defienden el “reconocimiento”, otro concepto hegeliano introducido en el debate liberales-comunitaristas por Charles Taylor, uno de los principales impulsores del multiculturalismo (1993). La eticidad sería rival de la *Moralität* o moralidad kantiana que contiene el emblema de universalidad y formalismo. Los neoaristotélicos y neohegelianos cuestionan que la universalidad formal de la moralidad kantiana y de sus seguidores, como Habermas o Apel, se olvida de lo *bueno* para concentrarse en lo *justo*, que atiende a lo público y que se desapega de lo contextual comunitario y lo material de la moral, como señala MacIntyre (Thiebaut, 1992b). Incluso, en la interpretación de Hegel, el Estado moderno es una reconstrucción de la “eticidad” de la *polis* a un nivel superior y de lo que la historia cuenta de sí, de lo sabido, lo común, lo propio de ese colectivo (Jiménez, 1991).

La postura de Garzón es insostenible dentro de un Estado plural que no puede pretender imponer su criterio de qué es “bueno”, aunque se encargue del tema público de lo “justo”. En lo público, el liberalismo no establece criterios sobre una uniformidad en las conductas de los individuos, o bien, que determinados grupos se organicen para realizar sus actividades dentro del marco legal y con su propia concepción de lo bueno, sin pretender imponerlo al resto de la sociedad. La exigencia de Garzón es exagerada. Por ello, no es convincente como modelo incluyente y de respeto a todos los grupos, en este caso, las minorías étnicas dentro de un Estado. Recordemos que Hitler pretendía una homogeneidad, no nada más racial, sino en todos los criterios, tanto públicos como privados; además, no le gustaban las minorías étnicas. Aunque suena muy desproporcionado el ejemplo, no es la fundamentación de Garzón la adecuada para el universalismo ético de los derechos humanos. Charles Taylor diría sobre un liberalismo como el de Garzón que es un particularismo (lo que siempre es cultural, diríamos) que se disfraza de “universalidad”. Propuestas más avanzadas que las de Garzón las abordaremos más adelante.

Por su parte, Sobrevilla (1993) dice que el universalismo ético que tanto se ha deseado obtener por algunas de las teorías éticas no ha sido conseguido. Los intentos han fallado, empezando por Kant, y siguiendo por la ética discursiva de Habermas y la ética analítica de Ernst Tugendhat. Para que una ética sea universal, no debe

ser etnocéntrica, lo que significa que no imponga una perspectiva cultural o étnica, no se apoye en convicciones religiosas o verdades superiores, sino en razones; y no solo se refiera a los seres humanos, sino también a la naturaleza. Es esta una postura más mesurada y que destaca que hasta el momento los esfuerzos de crear una ética universal han sido infructuosos.

Sobre la relación entre derechos humanos y étnicos, Stavenhagen (2003) sostiene que, aunque hay unos principios humanos básicos universales, hay una periferia de derechos humanos propios de categorías específicas de población, entre ellos las minorías étnicas. El concepto de “indigenidad”, aun cuando se utiliza desde el poder, puede servir para denunciar las injusticias históricas. Los derechos individuales y los colectivos hacen referencia directa al tema de los derechos humanos, pues los derechos humanos son únicamente individuales, a lo que Stavenhagen (2003) aduce que todo derecho humano se ejerce plenamente, no en su sentido abstracto, en forma colectiva, ya que la naturaleza del ser humano es social. Las minorías étnicas requieren de una protección del Estado, pero los pueblos indígenas no se consideran como minoría, sino que son pueblos históricamente agraviados que detentaban la posesión de territorio o riquezas; por lo tanto, requieren de un trato especial como pueblo y no como minoría. Existe una confusión al pensar que cuando se habla de derechos de los pueblos en el derecho internacional, necesariamente se refiere a la nación y no se incluye a los pueblos indígenas. Además, Stavenhagen (2003) manifiesta que las políticas del Estado nacional en América Latina han sido históricamente a través del indigenismo como forma de integrar a las comunidades indígenas. Aunque esta postura liberal ha ido modificándose por la presión de los pueblos indígenas. La autonomía política, territorial y económica de los pueblos indígenas hoy es una realidad en algunos países latinoamericanos, aunque no en todos.

Por su parte, Clavero (1998) critica a la Carta de las Naciones Unidas y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en cuanto a la formulación de principios universales por sujetos que, con una visión muy particular de una cultura, establecieron para todos los seres humanos la fundamentación de los derechos que consideraban valiosos; aunque esto se ha ido corrigiendo mediante modificaciones parciales a la Declaración y otras leyes, tratados y protocolos internacionales. Sobre todo, ha cambiado la concepción de que los derechos humanos no sean solo individuales, sino colectivos. Introducir la noción de pueblo en la legislación internacional ha permitido frenar de algún modo el colonialismo.

Los Estados nacionales presentan el problema de no reconocer a los pueblos y naciones indígenas, considerados solo como minorías, pues con ello el Estado se desentiende jurídicamente y no reconoce ni respeta los derechos que la legislación

internacional le otorga a un pueblo, dado que una minoría recibe otro tipo de trato jurídico en lo territorial, político y económico. Un ejemplo de avance ha sido la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el convenio sobre pueblos indígenas que se estableció en 1989, pues hoy en día es el principal instrumento sobre derecho indígena en vigor. Al cumplirse los quinientos años de la invasión de América por Europa, todavía no se reconoce plenamente el lugar que merecen los pueblos indígenas y los derechos que los deben acompañar. Algunos Estados latinoamericanos se conformaron con constituciones que ignoraron a los pueblos indígenas y los excluyeron. El repaso que Clavero hace de las distintas constituciones latinoamericanas pretende demostrar cómo es que son tan contrastantes las leyes en materia indígena en América, aunque esto no significa el reconocimiento pleno de los derechos indígenas.

Sauerwald (2008; 2010; 2014) se plantea desarrollar una teoría del reconocimiento de los pueblos indígenas que responda a las necesidades de liberación de los pueblos latinoamericanos y que permita el diálogo intercultural simétrico desde la dignidad, la solidaridad y el respeto, mediante una concepción de Estado y de derecho positivo que reconozca el Convenio 169 de la OIT. Por ello, Sauerwald discute y critica las políticas del indigenismo estatal predominante en América Latina, con la expresión “universalismo contextualista”, que refiere una teoría del reconocimiento que considera los contextos particulares de la praxis social; pues, aunque el reconocimiento es un concepto universal, nos referimos a culturas y a contextos específicos de los involucrados directamente en las relaciones de reconocimiento, en este caso, los pueblos indígenas (Flores-Miller, 2016).

Por su parte, Will Kymlicka (2003) refiere dos retos que la diversidad etnocultural plantea a los derechos humanos: el primero se refiere a que el fundamento de los derechos humanos contiene un sesgo cultural; la universalización de estos derechos es intrínsecamente etnocéntrica e impone un punto de vista de una determinada cultura. El segundo reto, al que Kymlicka le dedica más atención, se refiere a que la lista de derechos humanos se encuentra incompleta, al no proteger los derechos de las culturas minoritarias; de ahí la necesidad de crear derechos especiales para estas minorías.

Según Kymlicka, los conceptos de los derechos humanos no atienden a la justicia etnocultural. Esta crítica no debe hacerse a partir del argumento fundacional de los derechos humanos. Más bien, hay que completar la lista de derechos para que no afecte a los colectivos o las minorías. La argumentación para excluir los derechos de las minorías étnicas y nacionales estriba en aducir que los derechos individuales contienen los elementos suficientes para proteger la vida de los grupos. Para Kymlicka, está bastante claro que estos derechos individuales no son

suficientes para garantizar la justicia etnocultural, entendida esta como la ausencia de relaciones de opresión y humillación entre diferentes grupos etnoculturales.

Para la teoría liberal clásica no ha sido nada fácil hablar de derechos especiales o colectivos para los grupos minoritarios, pues se parte del principio de igualdad ante la ley. De acuerdo con Velasco (2001), una minoría se encuentra subordinada a una mayoría; es un fenómeno de carácter social; hay una identidad colectiva compartida. El individualismo liberal, así como la universalidad que subyace a la teoría de los derechos humanos, impiden comprender los problemas que genera el pluralismo cultural. Hay una contradicción entre la protección de las minorías y la dominación de una estructura individualista y universal de los derechos humanos.

Otro tema importante que toca Velasco es el de la titularidad y el ejercicio de los derechos de las minorías. Una primera posibilidad sería el derecho a la protección de las minorías como consecuencia de la prohibición de la discriminación. Otra opción sería plantear los derechos de las minorías como tolerar a lo diferente; y una tercera vía sería apoyarse en el principio clásico de justicia: lo igual debe ser tratado de igual modo y lo desigual de modo desigual. Así habría diversidad y pluralidad, sin dejar fuera a la igualdad. Velasco sostiene que carece de sentido contraponer el principio de igualdad con el reconocimiento de las diferencias entre los seres humanos, pues la noción de diferencia no se contrapone al principio de igualdad, sino a la homogeneidad o uniformidad. Además, repasa las posturas más identificables en estas polémicas en torno a los derechos colectivos, como las de Taylor, Habermas y Kymlicka, destacando el acuerdo entre los primeros dos, pues, mientras Taylor se encuentra a favor del reconocimiento a las minorías -lo que en palabras de Walzer sería un liberalismo 2-, Habermas no piensa que sea necesario en un Estado democrático llegar al reconocimiento legal de dichos derechos, incurriendo de esta manera en un liberalismo. Por su parte, Kymlicka ocupa una postura intermedia entre el multiculturalismo comunitarista de Taylor (Morán, 2001) y el liberalismo “inclusivo” de Habermas, puesto que señala que el liberalismo debe reconocer la ciudadanía multicultural. En la discusión entre los filósofos canadienses, Taylor y Kymlicka, se refieren todavía a las “minorías” y no a “pueblos”.

## Justicia y derechos humanos en contextos de diversidad cultural

Ahora, reflexionamos sobre la complejidad de una alta diversidad cultural en contextos donde la interculturalidad y la necesidad de diálogo están en juego desde una perspectiva de reconocimiento. Se hace referencia a dos temas vinculados: la justicia, en cuanto a la aplicación de la ley, así como los derechos humanos y

la efectividad de su reconocimiento más allá de las diferencias culturales. Es difícil resolver este dilema ético, sobre todo por las distintas nociones de justicia presentes en las diversas culturas. Por un lado, la comunidad que tiene sus usos y costumbres para sancionar a quien cometa alguna conducta que viole aquellas y, por el otro lado, un sistema jurídico nacional en el cual el Estado, según sus deberes constitucionales dentro de una democracia liberal bajo la noción del liberalismo 1 de Walzer (2009) y Taylor (2009). Es cierto que el Estado está obligado a velar por la seguridad de los individuos que se hallen dentro de su jurisdicción, sin importar su raza, etnia, religión, sexo, preferencia sexual o filiación política, así como en el caso de los ciudadanos de otras naciones que se encuentren en ese territorio. Se diría que el Estado se debe encargar de la aplicación de la ley sin distingos de orden cultural u otro tipo, pero ahí se encuentra una tensión para armonizar la discrepancia entre la aplicación de una ley general y los usos-costumbres culturales.

Otro dilema ético-político-jurídico controversial se relaciona con un marco jurídico que afecta la dignidad de la persona y atenta contra sus derechos humanos.

Hay una postura que considera que los derechos humanos llevan un sesgo cultural por la imposición de la visión particular de Occidente, en donde la pretendida universalización de estos derechos no puede ser efectiva por esta falla en su fundamento. En cambio, en una democracia liberal occidental, se dirá que el respeto a los derechos humanos debe ser irrestricto para todos los ciudadanos nacionales y que los derechos individuales tienen más peso que los de una comunidad sin importar su perspectiva cultural sobre el tema. En un plano estrictamente cultural, simbólicamente las sanciones o el castigo a un infractor de la ley significan una reintegración y purificación del trasgresor; el tipo de carga simbólica que encierra este correctivo representa para la comunidad y sus miembros un valor superior que las sanciones que implican el encarcelamiento del infractor.

También hay una coincidencia entre su idea de bien y de justicia, que atiende a la cosmovisión en la que la comunidad cree y a la que debe sus prácticas culturales. Se tendría que ver si la generalidad de los miembros ha decidido de manera voluntaria apegarse a los criterios que se establecen en los usos y costumbres y si verdaderamente hay un respeto a la autonomía individual de sus miembros y su dignidad humana. Esta autonomía individual debe ser considerada dentro del contexto cultural en que se encuentra para que no se den interpretaciones que obedezcan a abstracciones jurídicas inaplicables para tal cultura. La autonomía grupal también debe considerarse, pues la comunidad reclama el reconocimiento de la autodeterminación para actuar bajo sus propias normas y las acciones que den sentido a la comunidad.

No es sencillo solucionar estas situaciones que ponen en conflicto a las leyes nacionales y a los usos-costumbres de la comunidad. Una solución sería el establecimiento de órganos de jurisdicción supranacional -regionales o internacionales- para dirimir de manera neutral este tipo de dilemas sobre los derechos humanos. Aunado a esto, se tendrían que reconocer los derechos colectivos para otorgar identidad jurídica a la comunidad ante un órgano internacional de justicia. El veredicto debería ser atendido y acatado sin importar el fallo del organismo jurisdiccional internacional, lo que posibilitaría considerar a una comunidad como una interlocutora válida, en igualdad de condiciones sin un lugar privilegiado para nadie. Esta difícil tarea precisa la voluntad de las partes involucradas para posibilitar el diálogo intercultural, así como condiciones como acuerdos intersubjetivos, apertura, comunicación y ética (Pérez-Tapias, 2003).

## Autonomía y reconocimiento intercultural

Existen diversos enfoques sobre la autonomía en torno a este tema, por ejemplo, el de la autonomía individual en el marco comunitario, en el que hay una relación directa entre la autonomía personal del individuo y la comunidad en la que vive. Esta posee un sistema cultural y de valores que van más allá de simples relaciones instrumentales y le dan sentido a su vida.

En la posición comunitarista, se hace referencia a que el individuo está inmerso en un entorno cultural que es referencia de nuestras posibilidades y limitantes de elección. Para que el sujeto se autodetermine, debe existir un marco cultural que sea una referencia para actuar y reconocerse como un sujeto en un contexto que le sirve de motivo vital para su desarrollo.

En las relaciones intragrupalas debe existir una decisión autónoma del individuo a sujetarse bajo el marco de las normas que tal comunidad ha decidido aplicar para su sistema de justicia. Mientras estas normas comunitarias se encuentren en la intersubjetividad necesaria para su implementación, no se puede estar hablando de una afectación a la autonomía individual de los miembros del grupo. Al contrario, la autonomía grupal se manifiesta ante las relaciones intergrupales.

La afectación a la autonomía individual dentro de una comunidad puede aparecer cuando no hay una aceptación de algún miembro de la comunidad a participar en la colectividad para la observancia de tal o cual norma y se le pretenda obligar por la fuerza a acatarla sin que tal persona considere digno para sí misma formar parte de la aplicación de ese sistema de normas por considerar que atenta contra su autonomía individual. Aquí es donde aparece el conflicto, pues, a los ojos de tal persona no habría un respeto a su autonomía. En un sistema jurídico de un Estado liberal, el individuo opta entre acatar la norma comunal o abandonar

tal comunidad que estaría violando su autonomía. El “infractor” decide, con autonomía individual, si acata voluntariamente la sanción impuesta por la norma de la comunidad, al encontrarse dentro de sus expectativas culturales y de horizonte de sentido tal sanción. Por lo tanto, hay cierta dificultad e incompatibilidad entre el ámbito de la autonomía individual y la decisión de aceptar ser juzgado bajo los usos y costumbres de la comunidad ofendida por la conducta del infractor. La autonomía individual y la comunidad se encuentran ante contradicciones, en cuanto a que el infractor acepta o no las reglas comunales de simetría entre los integrantes; la compatibilidad en la sujeción a una norma autoimpuesta por una comunidad y la decisión voluntaria por parte de sus miembros a regirse por ella; la autonomía individual puede coincidir o no con la aceptación de que la norma sea aplicada en sus relaciones intraculturales.

En muchas ocasiones, no existen condiciones de interculturalidad plena, prevaleciendo una noción política y jurídica en la que un grupo dominante defina una identidad colectiva -propia o de otros-. Imponer una identidad sirve al grupo dominante como mecanismo de control, desprecio e desvalorización de la cultura del dominado para que este interiorice y asimile su adscripción a una cultura e identidad colectiva impuesta por el dominador. En el colonialismo, que no termina de irse, las naciones colonizadoras han impuesto históricamente sus valores, costumbres, religión, lengua e ideología a los pueblos que han sometido. Este nulo reconocimiento cultural tiene sus antecedentes también en el nacionalismo europeo romántico. Todo procede de un *Völkgeist*, de un alma de un pueblo, de un esencialismo que es contenido por la cultura de cada pueblo para constituirse como nación. Por su parte, una posición desde el nacionalismo liberal diría que se es ciudadano por elección propia, basada en un derecho fundamental consagrado como una garantía constitucional que respeta su autonomía para elegir voluntaria y libremente su pertenencia a tal nación.

Para explicar el no reconocimiento intercultural a los pueblos existen las categorías aculturales que se refieren a lo que no es propio de los humanos, pues no basta lo biológico; este nivel de explicación es siempre de un no reconocimiento rotundo. Las categorías culturales se refieren a un nivel que toma en cuenta lo *particular* del ser humano y su identidad cultural.

Las categorías transculturales se refieren a un aspecto común a todas las personas, como los derechos humanos, y hacen referencia a los niveles institucional y ético-simbólico; este nivel categoría es el propio de las condiciones para que se dé el reconocimiento intercultural. Quitarle la cultura a una persona o a un pueblo, es un acto de no reconocimiento, en sentido de un desprecio que deshumaniza a tal persona o pueblo. Si la relación entre personas o entre culturas adquiere dicho

grado de no reconocimiento, nos encontramos ante la imposibilidad de condiciones mínimas para entablar el reconocimiento transcultural y el diálogo intercultural.

En resumen, hay dos posiciones sobre la transculturalidad: 1) los derechos humanos son universales más allá de la particularidad en la que se aplican y 2) los derechos humanos no son transculturales, sino producto de una imposición histórica de una cultura particular; los derechos humanos son la expresión de un poder cultural particular que los ha impuesto a las demás culturas, por lo que no provienen de una concepción transcultural, sino monocultural.

También puede darse una tensión entre el nivel institucional y lo ético-simbólico, a partir de una normatividad que obligue al gobierno a aceptar derechos transculturales necesarios para respetar a una sociedad diversa, pero que pone en juego otros elementos en una dimensión cultural de lo sagrado y del sistema de valores. En la cultura occidental, los valores cristianos ocupan un lugar importante. Estos elementos culturales religiosos y simbólicos han participado históricamente como instrumento ideológico para destruir a culturas locales en los procesos de colonización. Hay un *ethos*, una tradición y una memoria que pretenden concentrar los elementos simbólicos más altos para tal cultura. Sería necesario que el nivel institucional se apegara a una interpretación cualitativa del derecho de las minorías en las normas jurídicas de Occidente. Así, se estarían reconociendo nuevas pautas de conductas aceptables para tal sociedad, sin imposiciones culturales.

Las figuras simbólicas que pueden describir el reconocimiento de la diversidad cultural son: muralla, puente y archipiélago. Estos representan metafóricamente las condiciones de reconocimiento en el plano intercultural. La *muralla* señala la actitud de nula aceptación al diálogo intercultural; es excluyente, selectiva en el trato y solo acepta lo conveniente bajo ciertas condiciones o ventajas. La muralla se abre para someter o dominar, no para reconocer al otro.

Ello habla de un etnocentrismo que se mantiene en una postura de exclusión y de poco respeto a las demás culturas. El puente se mantiene abierto en ciertos temas y marca sus restricciones de entrada en otros, pues, aunque se valora la cultura propia, también se respeta la del otro y se da lugar al diálogo y la comunicación intercultural, pero bajo mecanismos de acotación. Esta relación reconoce la necesaria diversidad cultural, aunque afirma la cultura propia. Por su parte, el *archipiélago* es el conjunto de islas que representa a las culturas al interior de dicho territorio, pero que requiere de un elemento esencial para que se logre la efectiva comunicación entre las distintas islas: el agua, que es lo que puede unir y a la vez separar a las islas del archipiélago multicultural. Esta última figura simbólica fue bastante bien desarrollada por Édouard Glissant (2019). La diversidad cultural es propia del archipiélago y requiere del agua para que las

islas culturales se mantengan en un diálogo intercultural. Estos conceptos pueden usarse políticamente, por ejemplo, en una situación en la que, *de facto*, ocurre una integración o un mestizaje que se quiera hacer ver como un interculturalismo que aparece en el discurso, pero que implique una desatención de un problema real. La integración y el mestizaje son la aceptación de que se participa en una relación cultural que solo es apariencia e impone una cultura dominante.

Para finalizar, aunque coincidimos con Kymlicka (1996) en que es importante conciliar los derechos de las minorías con los derechos humanos, a fin de que puedan coexistir sobre bases de libertad individual, democracia y justicia social, no coincidimos en que se refiera a minorías en lugar de pueblos, lo que no le otorga todo el reconocimiento establecido en el Convenio 169 de la OIT.

Negar a los pueblos de su condición y referirse a ellos como minorías, es un triple error: no reconoce a los pueblos como tales; ni sienta las bases para una interculturalidad en condiciones de simetría; ni reconoce lo estipulado por el derecho internacional en materia de derechos humanos sobre los pueblos, que está plasmado en el Convenio 169 de la OIT. También estamos parcialmente de acuerdo con Etxeberria en acudir a una ética universal de mínimos en perspectiva deontológica, respetando las libertades, la dignidad humana, la búsqueda de lo justo y las concepciones de lo bueno. Esa es una posibilidad de ejercicio de las libertades y de un pleno respeto a los derechos humanos, con carácter universal y particular, desde un “universalismo contextualista”, como señala Sauerwald.

El reconocimiento intercultural es más que la asunción de un liberalismo que salvaguarde los derechos humanos; implica una apertura y voluntad de reconocer al otro, a la cultura o pueblo distinto en su amplia dimensión humana y no imponerle condiciones unilaterales desde la soberbia de una cultura que se pretenda superior a las otras y se proyecte como parámetro o medida de todas las demás. Esa es la política e ideología de poder con sus intereses particulares de por medio. La mayor dificultad para la realización efectiva de la interculturalidad y el reconocimiento de los pueblos procede de esa muralla. Esperemos que esos obstáculos que interfieren en la comunicación intercultural simétrica puedan irse derribando.

## Referencias

- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Gedisa.
- Bessis, S. (2002). *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*. Alianza.
- Camps, V. (1993). El derecho a la diferencia. En L. Olivé. (Comp.), *Ética y diversidad cultural* (pp. 85-100). UNAM/FCE.
- Clavero, B. (1998). De los ecos a las voces, de las leyes indigenistas a los derechos indígenas. En J. Legarreta. (Ed.), *Derechos de los pueblos indígenas* (pp. 35-72). Gobierno Vasco.
- Etxeberría, J. (2002). Universalismo ético y derechos humanos. En J. Rubio Carracedo. (Ed.), *Retos pendientes en ética y política* (pp. 305-320). Trotta.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Sociedades multiculturales*. Ed. Mensajero.
- Flores-Miller, G. (2016). Reconocimiento, liberación y diálogo intercultural en la teoría del reconocimiento de Gregor Sauerwald. En G. Sauerwald y R. Salas Astrain. (Eds.), *La cuestión del reconocimiento en América Latina. Perspectivas y problemas de la teoría político-social de Axel Honneth* (pp. 107-121). LIT Verlag.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Crítica.
- Garzón, E. (1993). El problema ético de las minorías étnicas. En L. Olivé. (Comp.), *Ética y diversidad cultural* (pp. 31-57). UNAM/FCE.
- Glissant, E. (2019). *Filosofía de la relación*. Miluno Editorial.
- Grüner, E. (2019). *El fin de las pequeñas historias* (2ª. ed.). Montaber.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós.
- Huntington, S. P. (2015). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós.
- Jiménez, M. (1991). Introducción: Kant y Hegel en el pensamiento de Habermas. En J. Habermas. (Ed.), *Escritos sobre moralidad y eticidad* (pp. 9-62). Paidós.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2003). *La política vernácula*. Paidós.
- Morán, J. G. (2001). Al norte del liberalismo: el contexto canadiense de un debate filosófico. En F. Colom. (Ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol* (pp. 147-185). Anthropos.
- Pérez-Tapias, J. A. (2003). Diálogo de culturas para una ciudadanía intercultural. En N. Vigil y N. R. Zariquey. (Eds.), *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas* (pp. 133-166). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rawls, J. (2001). *El derecho de gentes*. Paidós.
- Sauerwald, G. (2008). *Reconocimiento y liberación: Axel Honneth y el pensamiento latinoamericano. Por un diálogo entre el Sur y el Norte*. LIT Verlag.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Reconocimiento en diálogo: a propósito de pensar el bicentenario en 2011*. Magro.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Reconocimiento ¿Un nuevo paradigma de la Filosofía Política y Social?* Abya Yala.
- Taylor, C. (2009). La política del reconocimiento. En *El multiculturalismo y 'la política del reconocimiento'*. Comentarios de Amy Gutmann, Jürgen Habermas, Steven C. Rockefeller, Michael Wälzer y Susan Wolf (pp. 43-107). FCE.

- Thiebaut, C. (1992a). *Los límites de la comunidad (Las críticas comunitaristas y neoaristotélicas al programa moderno)*. Centro de Estudios Constitucionales.
- \_\_\_\_\_. (1992b). Neoaristotelismos contemporáneos. En V. Camps. (Ed.), *Concepciones de la ética* (pp. 29-51). Trotta.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus.
- Sobrevilla, D. (1993). Ética etnocéntrica y ética universal. En L. Olivé. (Comp.), *Ética y Diversidad Cultural* (pp. 59-70). UNAM/FCE.
- Stavenhagen, R. (2003). Los derechos indígenas. En C. V. Zambrano. (Ed.), *Etnopolíticas y racismo. Conflictividad y desafíos interculturales en América Latina* (pp. 163-185). Universidad Nacional de Colombia.
- Velasco, J. C. (2001). Liberalismo y derechos de las minorías: una relación conflictiva. En F. Colom. (Ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol* (pp. 117-146). Anthropos.
- Villoro, L. (2003). *De la libertad a la comunidad*. FCE/ITESM.
- Walzer, M. (2009). Comentario. En Ch. Taylor. (Ed.), *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* (pp. 146-152). FCE.

## **II. Desarrollo humano, educación y lenguaje**





# Atención a las distintas necesidades de aprendizaje en el nivel superior (estudio diagnóstico)

Susana Galván Ávila<sup>1</sup>

Jacobo Herrera Rodríguez<sup>2</sup>

Luz Angélica Gemignani Alaffita<sup>1</sup>

## Introducción

El presente diagnóstico explora los departamentos encargados del registro y seguimiento de alumnos y alumnas con alguna discapacidad en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con el fin de identificar la atención y el seguimiento que se otorga a las distintas necesidades de aprendizaje al respecto de las discapacidades o condiciones presentes en el aula. Esta institución ha identificado diversas discapacidades: física (neuromotora), auditiva, trastornos de la comunicación, trastorno específico de lenguaje (TEL), psicosocial, visual, mental, intelectual y sensorial. Dicha universidad actualmente cuenta con un departamento especializado para atender a los estudiantes que presentan alguna discapacidad llamado *Programa de atención para las personas con discapacidad (CODIS)*, aunque no todos los alumnos y alumnas llevan el registro y seguimiento pertinente.

Para atender la problemática de las discapacidades en el presente diagnóstico, se toman como base diversos modelos para dar sustento al marco teórico establecido. Dichos modelos abarcan el modelo médico, rehabilitador o individual, el modelo social, biopsicosocial o CIF y el modelo de derechos humanos. En este sentido, se busca visualizar la discapacidad como un aspecto social -más que una condición humana- y potenciar la responsabilidad que a la institución le implica contar con matrícula activa de alumnos y alumnas con alguna condición específica. El presente texto abarca desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 hasta el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2022-2025, así como diversos artículos de la legislación nacional.

---

<sup>1</sup> Profesora-investigadora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

<sup>2</sup> Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

## Marco normativo

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) incorpora a sus lineamientos el derecho a la educación obligatoria y gratuita. En América Latina, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), determina que toda persona tiene derecho a la educación basada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humana. Por su parte, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo 3º, reconoce que toda persona tiene derecho a la educación, esta es obligatoria y determina como principal fin el desarrollo de todas las facultades del ser humano.

Más tarde, la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales en 1994, llevada a cabo en Salamanca, España, se convirtió en una referencia obligada en torno a la educación y discapacidad, ya que respalda una educación generalizada, independientemente de las condiciones que los alumnos puedan presentar. Uno de los logros más destacados de dicha conferencia fue el aseguramiento de la inclusión para el alumnado con alguna discapacidad en todos los niveles educativos. En 1995, la Unesco incluyó en las políticas educativas las necesidades escolares relacionadas o no con la discapacidad. Por su parte, el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018 (2020) en el objetivo cuarto, busca fortalecer la participación de las personas con discapacidad en la educación inclusiva y especial (DOF, 2014), conforme a las disposiciones internacionales y nacionales enfocadas en la atención de personas con discapacidad.

Así pues, una universidad caracterizada por una identidad institucional inclusiva es aquella que considera la diversidad como una oportunidad de desarrollo y aprendizaje (García-Cano et al., 2017), para visualizar la diversidad en las nuevas generaciones estudiantiles, ofreciendo respuestas claras a las diferencias particulares.

## Modelos teóricos sobre discapacidad

### Modelo médico, rehabilitador o individual

El modelo médico, rehabilitador o individual postula que poseer una discapacidad es sinónimo de poseer un cuerpo defectuoso, con deficiencias o impedimentos para realizar tareas; además, se asume que dichas deficiencias condicionan y restringen la experiencia vital de la persona con discapacidad (Ferreira, 2010). Este modelo hace responsable al individuo de la discapacidad y los defectos o precariedades que padece, haciendo énfasis en la biología deficiente que le pertenece, la variación negativa y su biología anormal y deficiente. Dicho modelo plantea que todos los problemas que vive el individuo con discapacidad están relacionados con su impedimento físico, visual, sensorial o intelectual (Hahn, 1985). Según el modelo médico, rehabilitador o individual, la discapacidad bloquea las capacidades natas

del individuo y lo limita a ejecutar ciertas tareas o actividades acorde al alcance que la biología le permita. De este modo, los enfermos son automáticamente relegados de cualquier expectativa y responsabilidad social (Barnes y Oliver, 1993). Así, se responsabiliza al individuo por su condición, por lo que tiende a sentirse culpable de la situación que vive, dejándolo segregado de un pleno desarrollo laboral, familiar, escolar o social.

### **Modelo social**

El modelo social concibe la discapacidad como un hecho social y público, donde la responsabilidad es del individuo, su familia, aquellos que le rodean y las instituciones que componen sus contextos. El modelo social define discapacidad como una construcción social, una relación entre las personas con discapacidad y la sociedad incapacitada (Shakespeare, 2010).

El modelo social no atribuye la discapacidad al individuo, sino al entorno, y reivindica un cambio social. Pérez y Chhabra (2019) hacen referencia a que la discapacidad no es un asunto individual, sino colectivo, que genera responsabilidades al entorno para la atención e intervención de las personas discapacitadas. Dicho modelo contempla tres postulaciones: 1) Los problemas a los que se enfrentan las personas con alguna discapacidad dependen de las actitudes de la sociedad y no de las limitaciones funcionales que posee, 2) El contexto se modela por políticas sociales que rigen la estructura general y limitan a los individuos con discapacidades y 3) La sociedad democrática pues las políticas sociales representan los valores prevalentes en dicha sociedad (Stein, 2007).

Este modelo postula que las personas discapacitadas tienen esta condición a causa de la falta de arquitectura, instituciones y actitudes que rechazan a los discapacitados directa o indirectamente en el aspecto personal, laboral, escolar o social. Así mismo, las barreras creadas por la sociedad impiden el adecuado desarrollo de estas personas. Entonces, los factores externos limitan e incapacitan a las personas para obtener un pleno desarrollo funcional (Stein, 2007).

### **Modelo biopsicosocial o CIF**

El modelo biopsicosocial o el modelo de la clasificación internacional del funcionamiento determina áreas específicas para visualizar la discapacidad desde distintos ámbitos y hace énfasis en conceptos como: déficit, restricción, limitación y barrera. En este modelo, el término déficit en el funcionamiento sustituye al término deficiencia (Romañach y Lobato, 2005). Este modelo busca sustituir el término de discapacidad por limitación en la actividad, haciendo referencia a que la persona realiza acciones de manera distinta y con herramientas adicionales. Según

Romañach y Lobato (2005), las alteraciones se clasifican en distintos grados según la desviación que el individuo posee, dividiéndose en calidad o cantidad, extensión o intensidad en la que se esperaría la ejecución de una persona sin discapacidad.

El modelo biopsicosocial busca identificar las diferencias en las personas con y sin discapacidad, asumiendo también que la discapacidad puede ser complementada con diversas herramientas, ajustes o modificaciones. Las barreras o factores ambientales que condicionan el correcto desarrollo de los individuos pueden ser arquitectónicas, tecnológicas, de actitud, políticas, etcétera (Pérez y Chhabra, 2019). Así pues, el presente modelo busca trasladar la discapacidad del individuo a la sociedad en su conjunto.

### **El modelo de derechos humanos**

Este modelo surge a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Degener, 2016). Dicho modelo indica que la discapacidad es un término en evolución que está basado y forma parte de la evolución humana (Naciones Unidas, 2006). Así mismo, todas las personas con discapacidad están sujetas a derechos. La discapacidad no puede ser utilizada como justificación de la negación o restricción de los derechos humanos (UN CRPD, 2007).

Este enfoque centra su atención en la discapacidad como una reconstrucción social producida por las barreras que la misma sociedad asigna a las personas con alguna necesidad específica. Quinn y Degener (2002) señalan que la base de los derechos humanos es el reconocimiento de la dignidad humana: todo individuo es válido, no por ser útil económicamente, sino por su valor inherente. Dicho valor apropia las características individuales que cada individuo posee y reconoce ante los demás. La sociedad despoja a dichos individuos de su valía propia, haciéndolos partícipes de grupos segregados y merecedores de poco o nulo reconocimiento. Por ello, el modelo busca fortalecer las características individuales.

## Marco de referencia

El derecho a la educación inclusiva se consolidó a través de dos grandes vertientes, la primera de ellas fue el reconocimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad, la segunda se presentó a través del fortalecimiento de un proceso teórico y metodológico que impulsó el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje y la participación, teniendo las discrepancias educativas como base del sistema incluyente (INEE, 2019).

La educación inclusiva fue alimentándose de diferentes instrumentos, resultado de distintos procesos internacionales (INEE, 2019) que contemplaron la inclusión y las oportunidades para las personas con alguna discapacidad en el ámbito escolar. El primer instrumento visualizado para la presente temática, de acuerdo con el Instituto de Necesidades Educativas Especiales (2019) fue el Programa de acción mundial para las personas con discapacidad, llevado a cabo el 3 de diciembre de 1982, que es una estrategia general para la prevención de la discapacidad, proveyendo la rehabilitación y la igualdad de oportunidades para que dichas personas alcancen una plena participación en cada aspecto vital.

Por su parte, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales de la Unesco (1994) fueron fundamentales para la defensa de una educación inclusiva de calidad, dirigida a las personas con discapacidad. Uno de los principios que se abordan en dicha declaración es el derecho a la educación e integración como política educativa. Los gobiernos deben transformar la educación para que sea integradora. Otro principio que se vuelve relevante para el presente diagnóstico es la atención a la diversidad (UNESCO, 1994).

## Contexto universitario

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), estudian 1 374 personas con alguna discapacidad, según el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2022-2025, de las cuales 119 están adscritas a la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano (UAMTSCDH). Así mismo, esta universidad tiene el compromiso de garantizar que toda la comunidad que la conforma pueda ser partícipe de las actividades desarrolladas en los espacios universitarios, fomentando la equidad, la igualdad y la responsabilidad social, a través de la inclusión.

La misión de la universidad, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025, es crear profesionales con propósito, sentido de pertenencia e identidad a través de una formación que impulsa la investigación científica, difundir la cultura, conservar las manifestaciones artísticas y fortalecer los valores humanos en condiciones de igualdad. La visión de la UAT es ser líder en generación del

conocimiento innovador para impulsar el avance socioeconómico, sociocultural y ambiental de Tamaulipas y convertirse en referente a nivel nacional y mundial.

Esta universidad es la institución con la mayor diversidad de oferta académica en el estado de Tamaulipas, compuesta de 160 programas educativos en operación, PDI (2022-2025). Por su parte, la UAMTSCDH cuenta con tres de licenciatura: trabajo social, psicología y nutrición, asimismo dos de posgrado: psicología de la salud y ciencias con orientación en trabajo social.

El presente diagnóstico tiene como objetivo conocer la situación actual de los alumnos y alumnas con alguna discapacidad en la UAMTSCDH, con el fin de dar seguimiento a sus necesidades de aprendizaje, además de vislumbrar algunas propuestas de atención.

## Metodología

La presente investigación es cualitativa y transversal, con el objetivo de explorar las percepciones y prácticas de los estudiantes con alguna discapacidad, a partir de sus experiencias, dinámicas y significados en los procesos de inclusión educativa. El diseño metodológico contempló la aplicación de entrevistas estructuradas con preguntas abiertas y preguntas dicotómicas al personal a cargo de tres licenciaturas: de nutrición, psicología y trabajo social, las cuales cuentan con apertura generalizada para alumnos con diversas discapacidades: física (neuromotora), auditiva, trastornos de la comunicación, trastorno específico de lenguaje (TEL), psicosocial, visual, mental, intelectual y sensorial. La elección de preguntas dicotómicas responde a la necesidad de obtener respuestas claras y directas sobre ciertos aspectos; sin embargo, se reconoce que este tipo de preguntas tiene limitantes ante la interpretación de la información, por lo que se ha dado complemento con observación y análisis documental como factor de enriquecimiento al fenómeno planteado.

La muestra se compone de 15 participantes, elegidos mediante un muestreo intencional, tomando como principal característica su rol en el manejo de información y acercamiento a los estudiantes con discapacidad. La decisión de abordar esta investigación con 15 participantes tiene su fundamento en la naturaleza exploratoria del diagnóstico y en la búsqueda de representatividad de cada uno de los departamentos y licenciaturas mencionadas con anterioridad, además de la viabilidad operativa para acceder a estos informantes. Por otra parte, la recolección de datos se realizó a través de entrevistas estructuradas (con un apartado dicotómico), transcritas y analizadas con base en categorías definidas.

La UAMTSCH busca acondicionar espacios para los alumnos identificados con barreras para el aprendizaje y la participación, por medio de materiales, herramientas y el departamento de CODIS (el cual pretende facilitar el transcurso académico de los alumnos antes mencionados). Se aplicaron 15 (100 %) encuestas a tres departamentos que manejan la información general de los alumnos adscritos a dicha unidad, en las licenciaturas de nutrición, psicología y trabajo social. El 90 % de los participantes son mujeres; el resto, hombres. Las edades de los respondientes oscilan entre 35 y 60 años. Los instrumentos se aplicaron a alumnos de licenciatura (30 %), maestría (60 %) y doctorado (10 %).

## Resultados

Los resultados obtenidos muestran la necesidad de tomar medidas para el control y seguimiento de los alumnos con alguna discapacidad, ya que no se tiene clara identificación o número exacto de los alumnos adscritos que tienen alguna discapacidad, pues los estudiantes tienen libertad de mencionar o no dicha condición al momento de inscribirse, lo cual dificulta el seguimiento y manejo por parte de la universidad.

La primera pregunta del cuestionario, *¿Conoces si existen registros especializados para las personas con discapacidad?*, revela que el personal administrativo encargado del seguimiento de los alumnos desconoce si existen registros especializados para las personas con discapacidad (sí, 0 %; no, 100 %). Esto permite visualizar la necesidad de implementar protocolos en cada departamento para la recolección de datos y el seguimiento a alumnos y alumnas con discapacidad.

La segunda pregunta, *¿Conoces las discapacidades con las cuales se identifican los alumnos adscritos en esta universidad?*, muestra que la institución tiene estudiantes con múltiples condiciones y factores discapacitantes, pero los administrativos encargados de los departamentos clave no los identifican del todo (sí, 45 %; no, 55 %). Esto trae consigo una oportunidad palpable de renovar carpetas de capacitación y resaltar las gestiones pertinentes para brindar una atención especializada.

La tercera pregunta, *¿han atendido a un alumno con discapacidad adscrito a esta universidad?*, muestra disparidades en el conocimiento sobre la atención de estos alumnos en particular (sí, 55 %; no, 45 %), por lo que resulta necesario contar con protocolos puntuales que permitan identificar de manera precisa la discapacidad.

La cuarta pregunta, *¿Puedes identificar en el sistema a los alumnos con discapacidad que requieren seguimiento especializado?*, revela que ningún administrativo puede hacerlo.

Por tanto, mientras el alumno no mencione su situación de discapacidad, la universidad no tiene el conocimiento básico de la misma (sí, 0 %; no, 100 %).

La quinta pregunta aborda el conocimiento que los docentes tienen sobre la discapacidad del alumno; así, ningún profesor puede identificar a los alumnos discapacitados que tienen en el aula mediante registros o listas académicas. Los administrativos comentan que no existe un protocolo o lineamiento que permita a los docentes conocer ciertas particularidades de los alumnos adscritos a sus materias (sí, 0 %; no, 100 %); por tanto, cada vez que un docente imparte una materia, desconoce por completo las características de discapacidad que puede tener algún alumno en particular.

La sexta pregunta revela que todos los administrativos conocen el departamento de atención especializada a los alumnos que tienen alguna discapacidad (sí, 0 %; no, 100 %). De esta forma, CODIS se encarga de dar un seguimiento enfocado en la discapacidad. Sin embargo, no todos los alumnos con dicha condición están adscritos a este departamento, pues es un proceso voluntario. Por ello, quienes no lo hacen, quedan invisibilizados.

Los resultados de la séptima pregunta revelan que no todos los alumnos con discapacidad informan a la universidad sobre su condición al momento de inscribirse (sí, 0 %; no, 100 %), ya que este no es un requisito que solicite la universidad. La octava pregunta, *¿tienen beneficios aquellos alumnos que informan a la universidad sobre su condición?*, fue contestada en sentido negativo por todos los administrativos; entonces, no existe algún beneficio o acción que les impacte positivamente, pues no se tiene seguimiento para facilitar su transcurso universitario.

La última pregunta, *¿la universidad, tiene regulación sobre las diversas discapacidades que maneja (es decir se conocen los niveles de discapacidad)?* muestra que ningún administrativo conoce alguna regulación al respecto de las discapacidades en la universidad (sí, 0 %; no, 100 %). Es decir, cuando los alumnos mencionan tener alguna discapacidad, no se conoce el nivel o la profundidad de esta, por tanto, se da la misma identificación de “discapacitado visual” si se tiene una disminución leve a una ceguera profunda, lo anterior por la falta de criterios especializados.

## Conclusiones

Con base en la revisión de la literatura, García-Cano, et al. (2017) mencionan que una universidad inclusiva, es aquella que considera el desarrollo y aprendizaje de cada individuo, potenciando sus competencias y exaltando sus características individuales en el proceso formativo. En este aspecto, la inclusión dentro de esta universidad tiene huecos importantes en los cuales hay que trabajar, pues en primera instancia las estructuras administrativas no tienen control sobre los alumnos que presentan alguna discapacidad, no se conoce cuántos alumnos están discapacitados y adscritos a la unidad académica y tampoco se identifican estrategias de intervención para los mismos.

En este sentido, la inclusión educativa respecto a las discapacidades no es un tema que se deba comprender; por el contrario, es un tema que debe atenderse para potenciar las características individuales de cada alumno. La creación de espacios especializados y la capacitación de los administrativos en el tema de la discapacidad es primordial para ofrecer un seguimiento especializado y tener control dentro de la unidad académica.

El presente diagnóstico ha identificado la falta de protocolos especializados para el seguimiento institucional, así como el conocimiento de las discapacidades por parte de los administrativos y personas en general que se encuentran a cargo de los alumnos en cuestión.

## Referencias

- Barnes, C. y Oliver, M. (1993). *Disability: A Sociological Phenomenon Ignored by Sociologists*. University of Leeds.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. DOF 08-05-2023. Artículo 3. 5 de febrero de 1917 (México).
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad [CONADIS]. (2020). *Salud mental y discapacidad psicosocial*. Gobierno de México.
- Degener, T. (2016). Disability in Human Rights Context. *Laws*, 5(3), 35.
- Ferreira, M. A. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65.
- García-Cano, M., Buenestado-Fernández, M., Gutiérrez, P., Arenas, M., López, G. y Naranjo, A. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una universidad inclusiva?* Universidad de Córdoba. [https://www.researchgate.net/publication/319703161\\_Apuntes\\_para\\_la\\_inclusion\\_en\\_la\\_comunidad\\_universitaria\\_Que\\_es\\_una\\_Universidad\\_Inclusiva](https://www.researchgate.net/publication/319703161_Apuntes_para_la_inclusion_en_la_comunidad_universitaria_Que_es_una_Universidad_Inclusiva)
- Hahn, H. (1985). Towards a politics of disability: definitions, disciplines, and policies. *The Social Science Journal*, 22(4), 87-105.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2019). *Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad*.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948*.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Asamblea General. Resolución aprobada por la Asamblea General. 61/106*.
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. IX Conferencia Internacional Americana*. <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp>
- Pérez, M. E. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27.
- Quinn, G. y Degener, T. (2002). *Human Rights and Disability: The Current Use and Future Potential of United Nations Human Rights instruments in the Context of Disability*. United Nations.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 1-8. [http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad\\_funcional.pdf](http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf)
- Shakespeare, T. (2010). The Social Model of Disability. En L. J. Davis. (Ed.), *The Disability Studies Reader*. Routledge.
- Stein, M, A. (2007). Disability Human Rights. *California Law Review*, 95(1), 75-121.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas [UAT]. (2022). *Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025*. <https://www.uat.edu.mx/Documents/PDI-2022-2025.pdf>

# Desafiando estereotipos de género: la corresponsabilidad masculina en el cuidado y bienestar familiar

*Juan Oswaldo Martínez Sulvarán<sup>1</sup>*

*Blanca Irene Gracia Riestra<sup>2</sup>*

*Luz Angélica Gemignani Alaffita<sup>2</sup>*

*Erick Pescador Albiach<sup>3</sup>*

## Introducción

En las últimas décadas, el debate académico y social sobre la corresponsabilidad en los cuidados ha cobrado una relevancia creciente. A pesar de los avances en materia de igualdad de género, la distribución de las tareas domésticas y del cuidado de personas dependientes continúa siendo desigual: se estima que las mujeres realizan entre el 70 % y el 90 % de estas labores en América Latina (ONU Mujeres, 2023).

Esta sobrecarga formal e informal tiene consecuencias directas en la salud de las mujeres, quienes suelen presentar con mayor frecuencia problemas físicos y emocionales en comparación con los hombres (Guerrero et al., 2020).

En el plano histórico, la discusión sobre la corresponsabilidad se fortaleció a partir de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing en 1995, donde los Estados se comprometieron a reconocer el valor del trabajo doméstico y de cuidados no remunerados, así como implementar políticas que garantizaran su redistribución. En América Latina, este compromiso ha sido retomado en distintos momentos por organismos como la CEPAL y ONU Mujeres, que destacan cómo el uso desigual del tiempo constituye una de las principales expresiones de la brecha de género en la región.

De hecho, entre el 19 % y el 35 % de los varones en países como Brasil, México y Chile reconocen que nunca se les enseñó a realizar tareas domésticas. En cuanto al cuidado infantil, su participación suele centrarse en actividades de carácter lúdico, mientras que en menor medida se ocupa de preparar alimentos, bañar o cambiar pañales (Aguayo et al., 2016). En el caso de México, la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (Inegi, 2022) muestra que las mujeres dedican en promedio 30.8 horas semanales a estas labores, mientras que los hombres destinan

---

<sup>1</sup> Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

<sup>2</sup> Profesora-investigadora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

<sup>3</sup> Centro de Estudios de Género y Masculinidades, CEGM. Valencia, España.

solo 11.6 horas, lo que refleja la persistencia de una estructura cultural que asigna la maternidad y el servicio a las mujeres, y la provisión económica a los hombres.

Lo anterior coincide con los resultados sobre igualdad de género obtenidos por European Institute for Gender Equality en 2022, pues persiste una tendencia a que el cuidado de los hijos y las tareas del hogar mayoritariamente siguen recayendo en la mujer (Suberviola y Barbed, 2023).

Este patrón, arraigado en estereotipos de género y estructuras socioculturales tradicionales, limita no solo el desarrollo pleno de las mujeres, sino también la participación activa de los hombres en la vida familiar y comunitaria. Históricamente, el rol masculino se ha definido en torno a la figura de proveedor económico, relegando la crianza y el cuidado a la esfera femenina (Bardón et al., 2013). No obstante, investigaciones recientes demuestran que la implicación de los hombres en el cuidado de hijos, personas mayores o familiares en situación de dependencia mejora el bienestar emocional y social tanto de quienes reciben el cuidado como de quienes lo brindan (Laguado-Barrera et al., 2019). El reparto equitativo de las tareas también disminuye la sobrecarga de las madres, incrementa su bienestar y facilita su inserción en el ámbito laboral remunerado. Para los padres, favorece el autocuidado, el sentido de realización y la prevención de la violencia de género (Aguayo et al., 2016).

Los debates recientes en torno a las nuevas masculinidades plantean la necesidad de transformar estos patrones. La corresponsabilidad masculina implica reconocer la importancia de estas tareas y asumir que el cuidado es un eje central de la vida social y de la construcción de vínculos afectivos. En este sentido, la práctica corresponsable se convierte en una oportunidad para que los hombres resignifiquen su identidad, cultivando dimensiones emocionales que históricamente les fueron negadas, como la ternura, la vulnerabilidad y la empatía (Vargas et al., 2022).

Este capítulo plantea que la corresponsabilidad masculina no debe concebirse únicamente como una redistribución de tareas, sino como un cambio cultural profundo que promueva nuevas masculinidades basadas en la empatía, la equidad y el buen trato. Para ello, se examinan sus fundamentos conceptuales, los desafíos socioculturales que la obstaculizan y las oportunidades de intervención desde políticas públicas, educación y experiencias comunitarias.

El análisis parte de la premisa de que la corresponsabilidad es una estrategia clave para reducir la brecha de género y construir entornos familiares más igualitarios y saludables. En este contexto, se invita a reflexionar sobre el papel activo que los hombres pueden y deben desempeñar, no como un acto de “ayuda” ocasional, sino como un compromiso sostenido con el cuidado y el bienestar compartido.

## Desarrollo y análisis

### Fundamentos conceptuales

De acuerdo con Gómez y Jiménez (2015), la corresponsabilidad familiar es inseparable de la equidad de género, pues el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado sigue siendo uno de los principales factores que sostienen la desigualdad.

La justicia relacional comienza al cuestionar la brecha de cuidados, la cual no solo perpetúa la sobrecarga femenina, sino que también limita el desarrollo emocional y relacional de los hombres (Vargas et al., 2022). Entonces, la corresponsabilidad busca el reparto igualitario de las obligaciones y tareas entre mujeres y hombres, es decir, que sea un reparto equitativo de estas no solo en el discurso sino en las acciones diarias desarrolladas por cada género (Suberviola y Barbed, 2023).

Desde la perspectiva de las nuevas masculinidades, la corresponsabilidad se vincula con la deconstrucción de roles tradicionales que asocian la masculinidad con la fuerza, la provisión económica y el distanciamiento afectivo (Connell, 2005). Participar en el cuidado implica “ayudar” a la pareja y asumir como propias las responsabilidades compartidas, lo que genera un impacto positivo en el bienestar infantil, la salud mental y la cohesión familiar (Chandía et al., 2023).

### Dimensiones de la corresponsabilidad masculina

- Doméstica: participación equitativa en tareas como limpieza, cocina, compras y gestión del hogar.
- Parental: involucramiento activo en la crianza, educación y cuidado emocional de los hijos e hijas, desde la gestación hasta la vida adulta.
- Comunitaria: compromiso con el cuidado de familiares mayores, personas con discapacidad y la participación en redes de apoyo comunitario.
- Emocional: capacidad de ofrecer y recibir apoyo afectivo, reconociendo y expresando emociones de forma saludable.

### Obstáculos y resistencias

Entre los principales factores que dificultan la corresponsabilidad masculina se encuentran:

- Normas culturales y estereotipos que asocian el cuidado con lo femenino.
- Entornos laborales rígidos que penalizan el uso de licencias de paternidad o la flexibilidad horaria por parte de los hombres (ILO, 2022).
- Falta de referentes masculinos que muestren modelos positivos de cuidado y buen trato.

- La transformación de estos patrones requiere intervenciones integrales que combinen cambios legislativos, campañas de sensibilización y educación para la igualdad desde edades tempranas.

En el caso de México, los datos muestran con claridad la magnitud del desafío. La Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (INEGI, 2022) revela que mientras las mujeres destinan 30.8 horas semanales a tareas domésticas y de cuidado, los hombres apenas 11.6. Esto refleja la persistencia de un modelo cultural en el que el “buen padre” se asocia a la provisión económica, mientras que la “buena madre” se define por su dedicación al hogar (ONU Mujeres, 2023). Estas creencias perpetúan el “machismo benevolente”, en el que los varones expresan respeto por el sacrificio femenino, pero sin cuestionar su papel secundario en el ámbito doméstico (Conapred, 2021).

Además, es necesario comprender el componente psicológico y sociocultural de las paternidades, pues muchas resistencias al cambio se manifiestan en hombres heterosexuales que crecieron bajo modelos rígidos de provisión económica y desapego emocional. Como señala Kimmel (2017), la presión social de “ser hombre” continúa vinculada a la fuerza, la autosuficiencia y el distanciamiento afectivo. Esto genera conflictos internos cuando se les invita a participar en espacios de cuidado, que culturalmente han sido feminizados.

No obstante, este tipo de paternidad está evolucionando: hoy se observa un mayor involucramiento en la educación y formación de los hijos, más allá del rol de proveedor. Factores como la autoestima, la salud mental, las habilidades parentales y la historia personal del padre influyen directamente en esta transformación (Criado, 2023). Desde la psicología, se ha señalado que los hombres que desafían estereotipos y se insertan en dinámicas de corresponsabilidad experimentan beneficios emocionales y una resignificación de su identidad masculina.

Superar estas resistencias implica reconocer que el problema no radica únicamente en la falta de políticas, sino también en la permanencia de imaginarios culturales que conciben el cuidado como un deber natural de las mujeres. Transformar dichos imaginarios demanda políticas públicas articuladas con procesos educativos y comunitarios, donde los hombres encuentren referentes positivos y espacios seguros para cuestionar los mandatos de género.

## Niveles de corresponsabilidad

La corresponsabilidad masculina constituye un eje estratégico para la reducción de la desigualdad de género y el fortalecimiento del bienestar social. Sin embargo, su avance se ve limitado por factores culturales, estructurales y económicos que perpetúan la división sexual del trabajo. En América Latina, las mujeres dedican en promedio tres veces más tiempo que los hombres a tareas no remuneradas de cuidado y trabajo doméstico (CEPAL, 2023).

En México, la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (INEGI, 2022) reporta que las mujeres dedican 30.8 horas semanales a tareas domésticas y de cuidados, mientras que los hombres destinan 11.6 horas. Es decir, ellas invierten casi el triple de tiempo en actividades no remuneradas. Esta disparidad se traduce en menor acceso de las mujeres a empleos formales y bien remunerados, lo cual perpetúa la brecha de ingresos y oportunidades (ONU Mujeres, 2023).

La corresponsabilidad no solo beneficia a las mujeres: también impacta positivamente en los hombres. Estudios del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2021) subrayan que aquellos varones que participan activamente en el cuidado reportan mayores niveles de satisfacción personal y vínculos emocionales más sólidos con sus hijas e hijos, además de una reducción significativa en síntomas de estrés y ansiedad.

De acuerdo con García (2019), los niveles de corresponsabilidad pueden clasificarse en:

- **Muy bajo-tradicional:** la mujer asume todas las actividades domésticas, mientras que el hombre se ocupa únicamente del trabajo remunerado fuera de casa. Incluso cuando ambos trabajan, la carga principal continúa recayendo en la mujer.
- **Bajo-neomachista:** los hombres manifiestan un discurso de mayor compromiso con el trabajo doméstico, especialmente en relación con el cuidado de los hijos, pero en la práctica persiste la idea de que la mujer es la principal responsable.
- **Medio-transicional:** las parejas combinan características tradicionales con innovadoras. Mientras las mujeres siguen principalmente ligadas al ámbito doméstico y los hombres al laboral, aparecen cambios cuando ellas acceden al empleo remunerado o cuando ellos, por desempleo, incrementan su participación en el hogar, generando una alternancia en las responsabilidades.
- **Alto-moderno:** nivel más avanzado, caracterizado por una masculinidad dispuesta a participar activamente en la vida familiar, valorando la igualdad de género y mostrando mayor libertad frente a los prejuicios sociales.

## Impacto en el bienestar familiar

Diversos estudios señalan que la implicación de los hombres en el cuidado cotidiano de sus hijos e hijas favorece el desarrollo emocional, cognitivo y social, además de fortalecer el vínculo afectivo (Lamb, 2010). Asimismo, compartir las responsabilidades domésticas y de crianza reduce el estrés y la sobrecarga que enfrentan las mujeres, mejorando la salud mental y la calidad de vida familiar (Bianchi et al., 2012).

La experiencia internacional muestra que, en países como Suecia o Islandia, donde la corresponsabilidad se impulsa mediante licencias de paternidad obligatorias y bien remuneradas, se ha registrado un incremento sostenido en la satisfacción con la vida familiar y en la igualdad de oportunidades (OECD, 2022). Estas medidas han demostrado efectos de largo plazo: hombres que hacen uso de licencias parentales tienden a mantener su implicación en el cuidado incluso después de que las políticas dejan de aplicarse, generando una cultura intergeneracional de corresponsabilidad.

En México, aún con un rezago frente a estos modelos, los datos muestran que cuando los hombres se involucran en la crianza se generan beneficios familiares significativos: mayor estabilidad emocional en los hijos, fortalecimiento de la relación de pareja y reducción de conflictos relacionados con la carga de trabajo doméstico (Inegi, 2022). El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred, 2021) ha documentado que los varones que asumen un rol activo en el cuidado reportan mayores niveles de satisfacción personal y vínculos más sólidos con sus hijas e hijos, además de una reducción significativa en síntomas de ansiedad y depresión.

Desde la perspectiva psicológica, la corresponsabilidad paterna también fortalece la autoestima y el bienestar emocional de los hombres. Al asumir labores de cuidado, los varones desarrollan habilidades de empatía, paciencia y comunicación afectiva que les permiten establecer relaciones más cercanas y saludables con su familia (Cabrera et al., 2018). Estas competencias contribuyen, a su vez, a la construcción de modelos de masculinidad más flexibles y menos atados a mandatos de dureza o desapego emocional.

En la infancia, los efectos son igualmente claros: los hijos de padres corresponsables presentan mayores niveles de seguridad emocional, mejor rendimiento académico y relaciones sociales más equilibradas (Amato y Rivera, 1999). Al crecer en hogares donde las tareas y responsabilidades se distribuyen de manera equitativa, las niñas interiorizan que la masculinidad también puede expresarse desde el cuidado y los niños aprenden que el trabajo doméstico no es exclusivo de las mujeres, lo que contribuye a romper ciclos de desigualdad.

En suma, el impacto de la corresponsabilidad masculina en el bienestar familiar se refleja en múltiples niveles: disminuye la sobrecarga femenina, mejora la salud mental de toda la familia, enriquece la experiencia de paternidad y sienta bases para sociedades más equitativas y democráticas.

### **Políticas públicas y experiencias exitosas**

La evidencia demuestra que la corresponsabilidad no avanza únicamente por voluntad individual; requiere marcos normativos, políticas públicas específicas y entornos sociales que legitimen y valoren la participación masculina en los cuidados. En este sentido, diversos países han puesto en marcha *experiencias exitosas* que sirven como referentes.

En Islandia y Noruega, por ejemplo, se han establecido sistemas de licencias parentales igualitarias e intransferibles, con remuneración cercana al 100 % del salario. Este modelo ha incentivado que los hombres hagan uso efectivo de las licencias, ya que, al no poder transferirse a la madre, se perciben como un derecho propio y no negociable. Ello ha generado cambios culturales sostenidos, pues los varones islandeses y noruegos se involucran en los cuidados desde el nacimiento y mantienen esa participación durante el crecimiento de los hijos (OECD, 2022).

En México, aunque se han dado avances legislativos, los retos son mayores. La ampliación de licencias de paternidad en algunos estados y la discusión en el Congreso para extenderlas a 15 días laborales representan un paso, pero aún resultan insuficientes frente a los estándares internacionales. Mientras que en países de la OCDE las licencias pueden superar las 12 semanas con remuneración del 80-100 % del salario, en México la mayoría de los hombres no dispone de más de cinco días de permiso (OECD, 2022). Esto reproduce la idea de que el cuidado es una responsabilidad femenina y limita el desarrollo de una cultura de corresponsabilidad.

Además, los programas comunitarios en México siguen siendo incipientes. Existen esfuerzos aislados, como talleres de paternidad en centros comunitarios y ONG, pero no una estrategia nacional articulada que coloque a los hombres como agentes activos del cuidado. Aquí radica uno de los principales desafíos: pasar de iniciativas fragmentadas a políticas de Estado, sostenidas en el tiempo y con recursos suficientes para incidir en las prácticas culturales.

México y América Latina tienen ante sí el reto de aprender de estos modelos, adaptarlos a sus contextos y reconocer que la corresponsabilidad masculina no es un privilegio ni una concesión, sino un derecho y una necesidad social para avanzar hacia la igualdad sustantiva.

## Percepciones sociales y testimonios sobre la corresponsabilidad

Más allá de los datos cuantitativos que muestran las brechas de género en el uso del tiempo, los estudios cualitativos permiten aproximarse a cómo las mujeres y los hombres viven, narran y resignifican la corresponsabilidad en la vida cotidiana. Estas voces ponen en evidencia tanto las resistencias culturales como las transformaciones emergentes en los modelos familiares.

En entrevistas realizadas en México y Chile, varias mujeres señalaron que la participación masculina en las tareas de cuidado sigue siendo vista como una “ayuda” y no como una obligación compartida. Una madre entrevistada por Aguayo et al. (2016) comentaba: “Cuando mi esposo baña al niño, todos lo aplauden como si fuera un logro, pero si yo lo hago es lo normal. Es como si él ayudara, cuando en realidad también es su responsabilidad”. Este tipo de testimonios reflejan cómo los estereotipos de género continúan naturalizando la desigualdad, colocando a las mujeres como responsables “por defecto” del bienestar familiar.

Por otro lado, los hombres que se involucran activamente en el cuidado describen experiencias de reconfiguración personal y emocional. En un estudio de Conapred (2021), un padre joven expresaba: “Mi papá nunca me abrazó, y yo quiero que mi hijo me recuerde de otra manera. Cuando lo llevo a la escuela siento que también estoy aprendiendo a ser otro tipo de hombre”. Estos relatos muestran cómo la corresponsabilidad abre la posibilidad de construir nuevas masculinidades más afectivas y cercanas.

Los estudios también evidencian tensiones en el ámbito laboral. Muchos varones señalan que enfrentan estigmas al solicitar permisos o licencias para cuidar a sus hijos, pues aún persiste la idea de que un “buen trabajador” debe estar totalmente disponible para la empresa. Como mencionó un entrevistado en el informe de la ILO (2022): “Si pido días para cuidar a mi hija, parece que estoy menos comprometido con mi trabajo. Eso hace que uno mismo se autocensure”. Estas percepciones revelan cómo los contextos laborales refuerzan la desigualdad y frenan la corresponsabilidad.

En contraste, en comunidades donde existen redes de apoyo y programas de paternidad activa, los hombres expresan mayor satisfacción con la vida familiar. En el programa chileno *Paternidad Activa*, un participante relató: “Yo nunca había cambiado un pañal, pensaba que no era para mí. En el taller aprendí que no solo puedo hacerlo, sino que me siento más conectado con mi hija” (Chandía et al., 2023). Estas experiencias muestran el poder de la intervención comunitaria y educativa para transformar creencias y prácticas.

Los testimonios analizados permiten comprender que la corresponsabilidad no es solo un asunto de políticas o estadísticas, sino también de subjetividades y aprendizajes afectivos. Las percepciones sociales revelan tanto las resistencias arraigadas como las oportunidades de cambio.

Escuchar estas voces es fundamental para diseñar intervenciones que sean culturalmente sensibles y que reconozcan la diversidad de experiencias familiares en América Latina.

### **Desafíos persistentes**

La resistencia cultural continúa siendo uno de los principales obstáculos. Todavía se percibe la participación masculina en el cuidado como “ayuda” y no como responsabilidad compartida. A ello se suman las estructuras laborales inflexibles y la falta de políticas de conciliación, que refuerzan la idea de que el cuidado es incompatible con el trabajo masculino de tiempo completo. En México, esta resistencia se observa en la persistencia de estereotipos que asocian la “buena paternidad” con la provisión económica y la “buena maternidad” con la dedicación exclusiva al hogar (ONU Mujeres, 2023). Superar estos desafíos requiere estrategias intersectoriales que incluyan: 1) Reformas laborales para garantizar licencias parentales equitativas y flexibilidad horaria, 2) Programas educativos que deconstruyan estereotipos de género desde la infancia y 3) Campañas sostenidas que visibilicen los beneficios de la corresponsabilidad para toda la sociedad.

### **Perspectiva psicológica y vincular**

La corresponsabilidad masculina no solo es una cuestión de justicia social o de igualdad de género, sino que tiene implicaciones directas en la salud psicológica de los hombres, las mujeres y las familias en su conjunto. Desde la psicología clínica y social, se ha observado que la participación activa de los varones en el cuidado cotidiano promueve un desarrollo más equilibrado de la identidad masculina, alejándola de patrones rígidos de control, autosuficiencia y desapego emocional (Kimmel, 2017).

Cuando los hombres asumen responsabilidades domésticas y de crianza, experimentan un fortalecimiento de la autoestima y un sentido renovado de propósito vital. Esta implicación también reduce la ansiedad relacionada con la exigencia de ser únicamente proveedores y favorece un mayor bienestar emocional (Cabrera et al., 2018). Desde la teoría del apego de Bowlby, se puede afirmar que la cercanía paterna activa contribuye a establecer vínculos de apego seguro, lo cual se traduce en hijos e hijas más resilientes, con mayor confianza en sí mismos y con modelos relacionales más sanos.

En los hijos e hijas, la implicación paterna activa funciona como un modelo de socialización emocional. Los niños aprenden que el cuidado no es exclusivo de las mujeres y que la masculinidad también puede expresarse a través de la cercanía, la ternura y la vulnerabilidad compartida (Pleck, 2010). Las niñas, por su parte, crecen con referentes de equidad que fortalecen su autoestima y amplían sus expectativas sobre vínculos sanos y horizontales en la adultez.

Finalmente, la corresponsabilidad tiene un impacto en la salud mental colectiva. Familias con dinámicas corresponsables reportan menores niveles de depresión, estrés y conflictos interpersonales (Galovan et al., 2014). Además, desde una perspectiva comunitaria, este tipo de prácticas contribuye a sociedades más solidarias, en las que el cuidado es un bien común y no como un trabajo invisible. Como señala Fromm (1956), el amor y el cuidado son actos de compromiso activo con la vida del otro; trasladados al ámbito de la corresponsabilidad, esto significa que el cuidado compartido no solo equilibra cargas, sino que humaniza y fortalece los lazos afectivos en todos los niveles.

La corresponsabilidad masculina redefine la experiencia emocional tanto de hombres como de mujeres: les permite construir relaciones basadas en la equidad, favorece el desarrollo de infancias más libres y seguras, y amplía la capacidad de la sociedad para sostener dinámicas de cuidado más justas y humanas.

## Conclusiones

La corresponsabilidad masculina es mucho más que una estrategia para repartir equitativamente las tareas domésticas: representa un cambio cultural profundo que redefine las masculinidades y contribuye al bienestar integral de las familias y la sociedad. La evidencia revisada demuestra que cuando los hombres participan activamente en el cuidado, se generan beneficios tangibles en la salud emocional, el desarrollo infantil y la cohesión social.

No obstante, en América Latina y en México, persisten barreras estructurales y culturales que limitan este avance. La división sexual del trabajo, los estereotipos de género y la falta de políticas públicas efectivas constituyen un entramado que perpetúa la desigualdad y mantiene a los hombres alejados de las tareas de cuidado. La transformación requiere un enfoque integral que articule: 1) Reformas legislativas que garanticen licencias parentales igualitarias, remuneradas e intransferibles para ambos progenitores, 2) Educación con perspectiva de género desde edades tempranas, que promueva la empatía, la cooperación y la ruptura de estereotipos, 3) Campañas de sensibilización sostenidas que visibilicen referentes masculinos positivos en el cuidado y la vida doméstica y 4) Incentivos laborales y comunitarios que faciliten la conciliación y el reparto equitativo del tiempo.

El aporte de este trabajo radica en visibilizar el papel activo de los hombres como agentes de cambio en la construcción de entornos familiares más justos y saludables, un aspecto aún poco explorado en la literatura académica nacional. La corresponsabilidad masculina es una necesidad social para alcanzar la igualdad sustantiva y garantizar el derecho de todas las personas a una vida libre de cargas y desigualdades impuestas por el género.

## Recomendaciones

A partir del análisis realizado y de las conclusiones alcanzadas, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la corresponsabilidad masculina desde distintos ámbitos:

### Para las familias

- Reconocer que el cuidado no es un apoyo complementario, sino una responsabilidad compartida entre todos los integrantes del hogar.
- Establecer acuerdos explícitos de distribución de tareas, con base en la equidad y la comunicación emocional, evitando que recaigan de manera automática en las mujeres.
- Promover en los hijos e hijas modelos de masculinidad vinculada al afecto, la ternura y la participación activa en el cuidado, para romper los ciclos de desigualdad.
- Fomentar espacios de crianza corresponsable en los que los hombres expresen ternura, acompañamiento y validación emocional hacia sus hijos e hijas, ampliando su repertorio afectivo.

### Para las instituciones educativas

- Incorporar en los programas escolares contenidos que fomenten la corresponsabilidad y la igualdad de género desde edades tempranas.
- Implementar talleres y espacios de reflexión dirigidos a estudiantes varones sobre paternidad activa, inteligencia emocional y ética del cuidado.
- Favorecer la formación docente en perspectiva de género, para que los maestros y maestras sean agentes de cambio que repliquen estos aprendizajes en el aula.
- Impulsar proyectos escolares y universitarios que integren la corresponsabilidad como competencia ciudadana, vinculando el tema con derechos humanos, ética y ciudadanía.

## Para las políticas públicas

- Homologar y ampliar las licencias de paternidad a nivel nacional, garantizando que sean intransferibles y remuneradas, como mecanismo para incentivar la participación masculina en los cuidados desde el nacimiento.
- Diseñar campañas de comunicación que visibilicen modelos positivos de paternidad corresponsable y fomenten la ruptura de estereotipos de género.
- Desarrollar programas comunitarios que fortalezcan las redes de apoyo a las familias, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y económica.
- Establecer incentivos laborales y empresariales (flexibilidad horaria, teletrabajo, permisos parentales) que reconozcan el valor del cuidado y lo integren como parte de la cultura organizacional.

La corresponsabilidad masculina requiere acciones articuladas entre familias, escuelas, empresas y gobiernos, con el fin de construir una cultura del cuidado compartido que no solo promueva la igualdad de género, sino también el bienestar integral de las personas y la cohesión social. La corresponsabilidad no es una concesión o un favor, sino un derecho y deber colectivo, indispensable para el fortalecimiento de democracias más inclusivas y sociedades más justas y humanas.

## Referencias

- Aguayo, F., Barker, G. y Kimelman, E. (2016). Editorial: Paternidad y cuidado en América Latina: Ausencias, presencias y transformaciones. *Masculinities & Social Change*, 5(2), 98-106. <https://doi.org/10.17583/mcs.2016.2025>
- Amato, P. R. y Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 61(2), 375-384. <https://doi.org/10.2307/353755>
- Bardón, I., Fernández, J. y Torres, C. (2013). Corresponsabilidad familiar y equidad de género: Retos y perspectivas. *Revista Española de Sociología*, 19(1), 45-62.
- Bianchi, S. M., Sayer, L. C., Milkie, M. A. y Robinson, J. P. (2012). Housework: Who did, does or will do it, and how much does it matter? *Social Forces*, 91(1), 55-63. <https://doi.org/10.1093/sf/sos120>
- Cabrera, N. J., Volling, B. L. y Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152-157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>
- Chandía, E., Yáñez, A. y Hernández, R. (2023). Nuevas masculinidades y corresponsabilidad: Un estudio en contextos urbanos. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 15(2), 101-120. <https://doi.org/10.17151/rlef.2023.15.2.8>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2023). *El tiempo de cuidados en América Latina y el Caribe: Estadísticas y políticas*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. (2021). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS 2021)*. <https://www.conapred.org.mx>
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2ª. ed.). University of California Press.
- Criado, M. (2023). *Masculinidades para la equidad en las relaciones laborales*. Fundación Carolina.
- Fromm, E. (1956/2010). *El arte de amar* (20ª. ed.). Paidós.
- Galovan, A. M., Holmes, E. K., Schramm, D. G. y Lee, T. R. (2014). Father involvement, father-child relationship quality, and satisfaction with family work: Actor and partner influences on marital quality. *Journal of Family Issues*, 35(13), 1846-1867. <https://doi.org/10.1177/0192513X13479948>
- García, S. C. (2019). *Corresponsabilidad en las tareas del trabajo doméstico e ideología de género entre hombres y mujeres en pareja* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio UANL.
- Guerrero, C. I., Armstrong, L., González, F., Bratz, J. y Sandoval, M. (2020). Paternidad activa y cuidado en la niñez: Reflexiones desde las desigualdades de género y la masculinidad. *Enfermería Actual de Costa Rica*, (38), 282-291. <https://doi.org/10.15517/revenf.v0i38.41341>
- Gómez, R. y Jiménez, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y bienestar subjetivo. *Revista de Psicología Social*, 30(3), 475-496. <https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1016756>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2022). *Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (ENUT) 2022*. <https://www.inegi.org.mx>
- International Labour Organization [ILO]. (2022). *Care at work: Investing in care leave and services for a more gender equal world of work*. <https://www.ilo.org>
- Kimmel, M. S. (2017). *The gendered society* (6<sup>a</sup>. ed.). Oxford University Press.
- Lamb, M. E. (2010). *The role of the father in child development* (5<sup>a</sup>. ed.). Wiley.
- Laguado-Barrera, J., Martínez, A. y Rincón, C. (2019). Participación masculina en el cuidado: Impactos en la dinámica familiar. *Revista de Estudios Sociales*, 70, 45-59. <https://doi.org/10.7440/res70.2019.05>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2022). *Family Database: Parental leave systems*. <https://www.oecd.org>
- ONU Mujeres. (2023). *Informe regional sobre igualdad de género y cuidados no remunerados*. Naciones Unidas.
- Pleck, J. H. (2010). Paternidad y masculinidad. *El rol del padre en el desarrollo infantil*, 5, 27-57.
- Suberviola, I. y Barbed, N. (2023). Validación del cuestionario de corresponsabilidad entre géneros CORGEN. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 16(31), 19-32. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i31.4463>
- Vargas, M., Pardo, A. y León, L. (2022). Masculinidades corresponsables: Perspectivas y desafíos. *Estudios de Género y Sociedad*, 8(1), 55-73.

# Adaptación mexicana de la Escala de Consumo Problemático de Pornografía (E CPP). Respuesta a una necesidad

Hugo Tirado Medina<sup>1</sup>

Jacobo Herrera Rodríguez<sup>1</sup>

Juan Oswaldo Martínez Sulvarán<sup>1</sup>

Fabiola Peña Cárdenas<sup>2</sup>

## Introducción y antecedentes

La pornografía es aquella presentación fotográfica o videográfica sexualmente explícita y que exhibe los genitales, buscando provocar la respuesta de excitación sexual en el consumidor o espectador. Incluye modalidades denominadas *hardcore* y *softcore*, que son subgéneros de la pornografía que implican en el primer caso un nivel explícito mayor, y en el segundo un abordaje más apegado a lo convencional, aunque en ambos con una intención comercial (Cilich, 2022).

Otros conceptualizan la pornografía como aquel material sexualmente explícito producido por un profesional o un aficionado, que lleva por objetivo principal excitar sexualmente al espectador a través de materiales de diversa índole como videos, películas, imágenes, revistas, posters, fotografías, entre otros (Peter y Valkenburg, 2010).

El consumo de pornografía se encuentra presente en el 87 % de los pacientes que acuden a consulta clínica para abordar problemas de conducta sexual compulsiva (Mead y Sharpe, 2018). El 75 % de las páginas con material pornográfico no dispone de medios de verificación de edad ni de otros controles que filtren y garanticen que no haya menores consumiendo los materiales sexualmente explícitos, ello aunado a que muchos controles son fáciles de evadir, pues tan solo implican seleccionar un botón para referirse como persona adulta (Lupo, 2015).

Aunado a lo anterior, medir el consumo y la dependencia de la pornografía es relevante y complejo, debido a los tabúes que encierra, así como a las diferencias individuales en la percepción de lo que constituye un uso problemático. La investigación consiste en la propuesta de un diseño de estrategia de estandarización de una prueba, que implica la construcción de un instrumento de medición psicológica en una temática de salud mental como es el caso del consumo de pornografía.

---

<sup>1</sup> Profesor-investigador, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

<sup>2</sup> Profesora-investigadora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Existen varios instrumentos y métodos que tanto investigadores como profesionales de la salud mental utilizan para evaluar si existen problemas asociados al consumo de material pornográfico. Algunos de los más comunes son: 1) El Cuestionario de Adicción a la Pornografía en Internet [CPUI-9] (Darvish y Nikmanesh, 2020) que evalúa la adicción a la pornografía en términos de consumo, preocupaciones emocionales y esfuerzos para controlar el uso excesivo de material sexualmente explícito; 2) El *Sexual Addiction Screening Test* [SAST] (Carnes et al., 2010; Carnes et al., 2014), que aunque está orientado hacia la adicción sexual en general, incluye en su contenido preguntas específicas sobre el uso y consumo de pornografía; 3) El Pornography Consumption Inventory [PCI] (Reid, et al., 2011) que mide la frecuencia, duración y efectos del consumo de pornografía y 4) La escala Problematic Pornography Use Scale [PPUS] (Bóthe et al., 2018), que evalúa el uso problemático de la pornografía y sus consecuencias en la vida del individuo.

En Hispanoamérica, Vargas y Nevares (2022), señalan que es necesario crear y/o adaptar instrumentos para poder estudiar y medir las actitudes, el uso problemático de la pornografía y tener pormenores de su consumo, algo útil para fines tanto clínicos como epidemiológicos.

En México, los trabajos en torno a evaluar el consumo de pornografía y las problemáticas asociadas no han estado ausentes. En ese sentido, una investigación evaluó la validez y confiabilidad de la Escala de Adicción al Cibersexo (ISST), detectando que la adicción al cibersexo es más frecuente en los hombres que en las mujeres. Asimismo, se encontró que la ansiedad está correlacionada directamente y con significancia estadística con la adicción al cibersexo y con el uso de diferentes aplicaciones electrónicas (en este caso, Internet, Facebook y cibersexo) que correlacionan de manera directa (Pulido et al., 2015). Igualmente, en el contexto mexicano, la Escala de Medición para la Adicción a la Pornografía (EMAP) realizada en Yucatán, es un instrumento que posibilita la medición de niveles adictivos a la pornografía (Vargas y Nevares, 2022) y que se perfila como una herramienta de tamizaje clínico.

Sobre los efectos y consecuencias del uso habitual de pornografía existen diferentes estudios de campo con diversas estrategias de recolecta de información, por ejemplo, en España, la Federación de Planificación Familiar (2022) encontró en un estudio que el consumo de pornografía alienta prácticas de riesgo como el sexo sin preservativo u otros profilácticos (55.6 % de hombres, por un 24.4 % de mujeres), el sexo grupal (18.5 % de hombres, por un 6.7 % de mujeres) y videograbar a otras personas (13 % de hombres, por 0 % de mujeres).

Otros trabajos consideran que existe una relación entre el consumo de pornografía y efectos perjudiciales, que pueden incentivar prácticas sexuales de riesgo como no usar anticonceptivos (Koletić et al., 2019), maltratar y cosificar a la figura femenina (Bloom y Hagedorn, 2015), predisponer la aparición de actitudes y comportamientos agresivos en la sexualidad (Koletić, 2017; Wright et al., 2015) e incluso producir alteraciones en la respuesta sexual (Pizzol et al., 2015).

## La adaptación mexicana de la escala de consumo problemático de pornografía (E CPP)

Este capítulo centra su esfuerzo en la descripción del procedimiento a seguir para lograr la adaptación para el uso en población mexicana de la Escala de Consumo Problemático de Pornografía (E CPP). Para tal intención, la versión de partida es la E CPP validada y estandarizada para Perú por Cilich (2022). La validez y la confiabilidad son dos conceptos fundamentales en la evaluación de cualquier prueba psicológica (Macías, 2011), incluida aquella que sirve para medir aspectos relacionados con la pornografía, como el consumo, la adicción o las actitudes hacia la pornografía.

La validez se refiere a qué tan de buena manera una prueba mide lo que se supone que debe medir. Existen varios tipos: 1) De contenido: evalúa si las preguntas o ítems del instrumento cubren adecuadamente el constructo que se pretende medir; una prueba sobre pornografía implicaría asegurarse de que todos los aspectos relevantes del consumo de pornografía están representados y 2) De constructo: se refiere a la medida en que el instrumento realmente evalúa el constructo psicológico de interés, como la adicción a la pornografía; generalmente se evalúa a través de correlaciones con otros instrumentos que miden constructos similares o diferentes.

La validez de criterio mide la eficacia de la prueba para predecir resultados relacionados con el constructo (Supo, 2013), como los comportamientos sexuales o problemas de salud mental asociados con el consumo de pornografía. Asimismo, se debe revisar la validez interna y externa: 1) La interna se refiere a la estructura del instrumento y a cómo los ítems se relacionan entre sí y 2) La externa trata de ver qué tan generalizables son los resultados de la prueba con otras poblaciones o contextos (Valdés et al., 2019).

La confiabilidad se refiere a la consistencia del instrumento en medir el constructo de interés. Una prueba confiable tenderá a producir resultados semejantes en condiciones similares (Supo, 2013; Valdés et al., 2019). En ese sentido cabe referir que existen de varios tipos de confiabilidad: 1) Confiabilidad test-retest: se evalúa aplicando el instrumento a la misma muestra en dos momentos diferentes y viendo si los resultados son consistentes, 2) Confiabilidad interjueces: evalúa si

diferentes evaluadores o jueces que aplican o interpretan el instrumento llegan a las mismas conclusiones y 3) Confiabilidad interna: se refiere a la consistencia de los ítems dentro del instrumento; usualmente se emplea el coeficiente alfa de Cronbach (Macías, 2011).

Al diseñar o evaluar un instrumento en este campo, es fundamental verificar su validez y su confiabilidad para garantizar que los resultados sean precisos y útiles, además de que se pueda confiar en ellos (Macías, 2011; Valdés et al., 2019). Además de la adaptación, se ha buscado obtener indicadores que exploren la validez, la confiabilidad, la consistencia interna y otras propiedades psicométricas del instrumento, por lo que los análisis ejecutados han ido más allá de las obtenciones de los indicadores  $\alpha$  de Cronbach, validaciones de constructo y análisis factoriales exploratorios (Supo, 2013).

Un instrumento psicométrico debe ser confiable, por lo que se recomienda un mayor análisis y escrutinio de los instrumentos para robustecer su confianza y la calidad de sus hallazgos (Soriano, 2014). La validez de una escala se puede establecer a través de un análisis factorial confirmatorio, utilizando el método de ecuaciones estructurales. Además, es favorable que un instrumento cuente con validez discriminante, ya que permite diferenciar e identificar en aplicaciones a las personas cuyos puntajes se sitúan entre los percentiles que distinguen los niveles de intensidad de los rasgos evaluados (Valdés et al., 2012; 2019).

Para recabar los datos, se distribuyó una versión de la ECPP en Microsoft Forms por correo electrónico a estudiantes de Tamaulipas en un primer momento, conformando una muestra de 150 participantes, 77 mujeres y 73 hombres, en un rango de edad situado entre los 18 y 27 años. Los resultados se procesaron en una base de datos en SPSS 25.

## Metodología

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal y prospectivo. La muestra inicial se conformó por un total de 150 participantes, seleccionados entre estudiantes universitarios de ambos sexos, en los que 77 (51.3 %) fueron mujeres y 73 (48.7 %) fueron hombres, en un rango de edad: 18 y 27 años. El procedimiento de muestreo fue no probabilístico con participantes voluntarios. Los resultados fueron analizados con el SPSS 25, implicando los datos descriptivos como cuartiles, media, mediana y desviaciones estándar, así como pruebas de diferencias como la U de Mann-Whitney.

## Discusión y conclusiones

Las obtenciones de los instrumentos han dado cuenta de un consumo cuantitativamente diferente entre hombres y mujeres. La escala de consumo problemático de pornografía presentó niveles de alfa de Cronbach (0.95) similares a los encontrados en los trabajos de Bóthe et al. (2018) y Cilich (2022). En esta muestra no se encontró normalidad en las variables de consumo problemático de pornografía, por lo que se optó por usar la U de Mann-Whitney para comparar entre hombres y mujeres. Así, los rangos promedio de los hombres eran superiores ( $R_p = 95.62$ ), mientras que en las mujeres ( $R_p = 56.43$ ) con un valor de la  $U = 10.47$ , una  $p < 0.000$  (ver Tabla 1).

Tabla 1. Hallazgos descriptivos en el estudio de adaptación de la ECPP a población mexicana

Hallazgos de los estudios descriptivos realizados con la ECPP				
Rango promedio		Porcentajes de consumo problemático de pornografía		
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total
95.62	56.43	6.8%	1.3%	8.1
U Mann-Whitney		Alfa de Cronbach		
U = 10.47, una $p < .000$		.95		

Fuente: elaboración propia.

Cuando se compararon los porcentajes de consumo problemático de pornografía el 6.8 % de los hombres estuvieron en la categoría de riesgo mientras que solo el 1.3 % de las mujeres alcanzó esta categoría, evidenciando una asimetría de los niveles de consumo, algo que por el momento puede explicarse desde hipótesis sociales relacionadas con los roles y expectativas de género, aunque se sugiere la exploración empírica.

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, el ECPP (Cilich, 2020) cumple con los criterios para ser validado y adaptado para su uso en la población mexicana, algo importante considerando que no se dispone de muchas opciones que evalúen objetivamente el consumo de pornografía, cubriendo además las expectativas de inicio de este trabajo.

Para dar continuidad a esta temática, se considera pertinente secundar trabajos como los de Stanley et al. (2018) que señalan que visualizar pornografía guarda relación con conductas violentas como la coerción, el abuso sexual y el intercambio de material sexual (sexting). Así mismo, se considera interesante plantear estudios de validez concurrente y discriminante cotejando los hallazgos de la ECPP con instrumentos mexicanos de reciente desarrollo como el de Vargas y Nevares (2022). Con la intención de robustecer los resultados y hallazgos, el instrumento se envió a estudiantes de Aguascalientes, San Luis Potosí y Nuevo León, que estarán contemplados en la continuidad del análisis por efectuar a esta escala en futuras producciones científico-académicas.

## Referencias

- Bloom, Z. D. y Hagedorn, W. B. (2015). Male adolescents and contemporary pornography: Implications for marriage and family counselors. *Family Journal*, 23(1), 82-89.
- Bóthe, B., Tóth-Király, I., Zsila, Á., Demetrovics, Z., Griffiths, M. D. y Orosz, G. (2018). The development of the Problematic Pornography Consumption Scale (PPCS). *The Journal of Sex Research*, 55(3), 395-406.
- Carnes, P., Green, B. y Carnes, S. (2010). The same yet different: refocusing the sexual addiction screening test (SAST) to reflect orientation and gender. *Sexual Addict Comp*, 17, 7-30.
- Carnes, P.J., Hopkins, T. A. y Green, B. A. (2014). Clinical relevance of the proposed sexual addiction diagnostic criteria: relation to the sexual addiction screening test revised. *Journal Addict Medical*, 8, 450-461.
- Cilich, I. W. (2022). *Adaptación y Validación de la Escala de Consumo Problemático de Pornografía (PPCS) en Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio UL.
- Darvish, M. y Nikmanesh, Z. (2020). Validity and Reliability of the Persian Version of Cyber Pornography Use Inventory-9 Among Iranian Students. *Journal of Research & Health*, 10(2) 69-78.
- Federación de Planificación Familiar. (2022). *Impacto de la pornografía en la sexualidad de las personas jóvenes de Castilla-La Mancha*. SEDRA.
- Koletić, G. (2017). Longitudinal associations between the use of sexually explicit material and adolescents' attitudes and behaviors: A narrative review of studies. *Journal of Adolescence*, 57, 119-133.
- Koletić G., Kohut, T. y Štulhofer, A. (2019). Associations between adolescents' use of sexually explicit material and risky sexual behavior: A longitudinal assessment. *PLoS ONE*, 14(6), e0218962. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218962>
- Lupo, C. (2015). La pornografía en internet. *Nuestro tiempo*, (688), 106-111.
- Macías, E. (2011). *Validación y confiabilidad de pruebas de opción múltiple para la evaluación de habilidades* [Tesis de maestría, Centro de Investigación en Matemáticas]. Repositorio CIMAT.
- Mead, D. y Sharpe, M. (2018). Pornography and sexuality research papers at the 5th International Conference on Behavioral Addictions. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 25(4), 248-268.
- Peter, J. y Valkenburg, P. M. (2010). Processes underlying the effects of adolescents' use of sexually explicit internet material: The role of perceived realism. *Communication Research*, 37(3), 375-399.
- Pizzol, D., Bertoldo, A. y Foresta, C. (2015). Adolescents and web porn: a new era of sexuality. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 28(2), 169-173.

- Pulido, M. A., Arellano, Y., Gordillo, A., Heredia, M., Rodríguez, C., Ruiz, A. C. et al. (2015). Validez y confiabilidad de un instrumento para medir adicción al cibersexo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 107-118.
- Reid, R. C., Li, D. S., Gilliland, R., Stein, J. A. y Fong, T. (2011). Reliability, validity, and psychometric development of the Pornography Consumption Inventory in a sample of hypersexual men. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 37(5), 359-385.
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 14, 19-40.
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento. La guía para validar un instrumento en 10 pasos*. Bioestadístico.
- Stanley, N., Barter, C., Wood, M., Aghtaie, N., Larkins, C., Lanau, A. et al. (2018). Pornografía, coerción y abuso sexual y sexting en las relaciones íntimas de los jóvenes: un estudio europeo. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(19), 2919-2944.
- Valdés, A. A., García, F. I., Torres, G. M., Urías, M. y Grijalva, C. S. (2019). *Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS*. Ameditores.
- Valdés, A. A., Martínez, E. A., Vera, J. A. y Montoya, G. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir las relaciones familiares en adolescentes intelectualmente sobresalientes. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 39-50.
- Vargas, S. L. y Nevares, J. I. (2022). Propuesta de instrumento para medir de forma preliminar la adicción a la pornografía en población mexicana. *Revista Internacional de Investigación en Adicciones*, 8(1), 40-50.
- Wright, P. J., Tokunaga, R. S. y Kraus, A. (2015). A Meta-Analysis of Pornography Consumption and Actual Acts of Sexual Aggression in General Population Studies. *Journal of Communication*, 66(1), 183-205.

# Universales lingüísticos: una comparación entre las propuestas de Noam Chomsky y Joseph Greenberg

*Tomás Alfredo Moreno de León<sup>1</sup>*

*Esperanza de León Arellano<sup>1</sup>*

*María de Lourdes Rodríguez Vázquez<sup>1</sup>*

*Ivonne Sanjuanita Pulido-Lara<sup>2</sup>*

## Introducción

Todas las teorías del lenguaje asumen una posición, ya sea implícita o explícitamente, acerca de qué es el lenguaje. Cada paradigma construye su objeto de estudio e influye en cómo aproximarse a él. En ocasiones, según explica Kuhn (1975), dos paradigmas estudian un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas, generando explicaciones para un mismo fenómeno, pero investigando diversos objetos de estudio. De este modo, Joseph Greenberg y Noam Chomsky son dos eminentes científicos que han influido en el desarrollo de la lingüística. A causa del desarrollo científico para explicar un mismo fenómeno, estos enfoques desempeñaron uno de los debates más interesantes en la historia de esta disciplina. Hoy en día, los seguidores de ambas corrientes se ven enfrascados en una intrincada y difuminada línea que los separa.

A la luz de este debate, este trabajo busca aportar una sistematización de las principales distinciones entre las propuestas de estos dos lingüistas. Específicamente, este artículo tiene por objetivo analizar y comparar la naturaleza ontológica y epistemológica de los universales lingüísticos propuestos por el paradigma generativista Chomsky (1965, 1986, 1995) y el paradigma funcionalista Greenberg (1966a, 1966b, 1974), en términos de 1) las preguntas que buscan responder, 2) sus objetivos de investigación, 3) los métodos de investigación científica aplicados al objeto de estudio y 4) algunos universales lingüísticos propuestos en cada paradigma. Para cumplir este objetivo, este trabajo se organiza en cinco partes. En la primera introducirá sucintamente el concepto de universal. En la segunda parte, se presentarán nociones básicas acerca de los universales de cada paradigma. En la tercera parte, se analizarán los fundamentos ontológicos y epistemológicos de los paradigmas, considerando algunos de los universales más representativos de cada

---

<sup>1</sup> Escuela Normal Federal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda” (ENFEMEC).

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT).

perspectiva. En la cuarta, se sintetizan los criterios de comparación en los que se profundizó a través del artículo. Finalmente, se cierra el artículo con conclusiones.

## 1. Universales lingüísticos

El concepto de universalidad no es nuevo. Este constructo surge en la teoría de las ideas de Platón (1997) en la que postula que existen características que se encuentran en todos los objetos e ideas del mundo. De este modo, un universal no se limita al mundo de la realidad inteligible (idea) o a la realidad sensible (realidad). Los universales son “esencias” que trascienden a los objetos y que se encuentran en ellos independientemente de que sean objetos de conocimiento o conceptos de objetos de conocimiento. Siguiendo esta noción, diversas ciencias han postulado gran cantidad de universales, por ejemplo, la química ha postulado el universal de Boyle (por ejemplo, la presión de una cantidad fija de gas es inversamente proporcional al volumen que ocupa); en la física se planteó el universal de la inercia (si a una partícula parada no se le aplica una fuerza, esta no se moverá). Estos universales muestran características (físicas y químicas, respectivamente) de los cuerpos. Independientemente de su espacio, tiempo y lugar. A ello se aspira en la disciplina de la lingüística: postular generalizaciones, precisar acerca del lenguaje, de todo lenguaje y de todas las lenguas.

## Universales lingüísticos: Noam Chomsky frente a Joseph Greenberg

Particularmente en lingüística, los universales lingüísticos han sido temas de debates entre los científicos que estudian el lenguaje desde diferentes paradigmas. En esta línea, Padley (1976) plantea que el constructo de universalidad aplicado al lenguaje puede ser identificado en los postulados de la gramática royal (Arnauld y Lancelot, 1966). A esta tradición gramatical es a la que se alinea el generativismo de Chomsky (1966). Sin embargo, otra corriente científica que ha tenido un amplio impacto en esta área de conocimiento es el funcionalismo de Greenberg (1966a; 1966b). Ambas aproximaciones han postulado universales acerca del lenguaje y, en menor o mayor medida, proporcionan explicaciones contradictorias acerca de un mismo fenómeno. Por ejemplo, en (1) y (2) podemos ver universales planteados desde cada perspectiva.

- 1) El verbo asigna Caso Acusativo a la posición [SN, V]SV (es decir, al SN hermano de V) (Chomsky, 1986).
- 2) En oraciones declarativas con sujeto nominal y objeto, el orden dominante es casi siempre uno en el cual el sujeto precede al objeto (Greenberg, 1966a).

En cada uno de estos universales se propone una explicación acerca de la configuración gramatical de todas las lenguas. Pese a ello, difieren drásticamente, mientras en (1), Chomsky (1986) tiene por objetivo hipotetizar cómo es posible que el ser humano pueda aprender una lengua en particular con lo que él considera limitados estímulos, en (2), Greenberg (1966a) pone el foco en lo que se puede describir a partir de investigaciones empíricas. A continuación, se profundizará más en el análisis y la comparación entre ambos enfoques.

## Teorías de los universales lingüísticos

### Preguntas y objetivos de investigación

Los científicos dedicados al estudio del lenguaje, a grandes rasgos, buscan responder una pregunta: ¿por qué las lenguas, que aparentemente son diferentes, al mismo tiempo presentan innegables regularidades en su estructura? (Mairal y Gil, 2006). El verdadero conflicto entre explicaciones surge de preguntas derivadas de la anterior.

Desde el enfoque generativista, encabezado por los estudios pioneros de Chomsky (1965, 1986, 1995), se han postulado tres principales modelos en los que surgen o se integran los universales lingüísticos propuestos dentro de este paradigma (Eguren y Soriano, 2004). Haciendo un breve recorrido por este paradigma, se puede decir que Chomsky (1965) explica, entre otras cosas, ¿qué es el conocimiento lingüístico? En esta línea, Chomsky propuso que todas las lenguas tienen una estructura profunda a la cual se le aplican reglas de transformación —o universales- para obtener la estructura superficial. Desde esta óptica, los seres humanos poseen un conocimiento lingüístico (competencia) acerca del uso de la lengua que dominamos (actuación).

Sin embargo, surge una segunda pregunta: ¿cómo es que los seres humanos aprenden una lengua? En un segundo momento del generativismo, Chomsky (1986) reduce la gran cantidad de reglas a básicamente una: muévase alfa (muévase cualquier unidad adonde sea necesario). Posteriormente, Chomsky (1995) propone una reorganización de las implicancias del universal mueva alfa en donde, junto con los axiomas de este enfoque (por ejemplo, asignación de caso, asignación de teoría temática, rección y ligamento), la teoría generativa se transforma en un programa de investigación que busca responder dos preguntas: ¿hasta qué punto está bien diseñado el lenguaje? ¿Hasta qué punto se puede dar cuenta de sus propiedades (gramática mental y facultad del lenguaje) utilizando el mínimo aparato descriptivo teórico posible? (Eguren y Soriano, 2004). En términos generales, el innatismo chomskiano tiene por objetivo generar gramáticas que describan y expliquen la facultad del conocimiento que poseen los seres humanos para aprender una lengua.

El enfoque funcionalista, guiado por los trabajos seminales de Joseph Greenberg (1966a, 1966b, 1974), busca responder tres preguntas. ¿Cómo están configuradas las lenguas? ¿Es posible que éstas compartan rasgos entre sí? Para ello, Greenberg (1966a) propuso un listado de 45 universales. De este modo, todos sus principios pueden ser reducidos a uno mayor: “si una lengua tiene X, deberá tener Y”. A la luz de estos hallazgos, se plantea la tercera pregunta: ¿todas las lenguas derivan de una en particular? Pinker (1994) plantea que, a pesar de lo diferentes que sean todas las lenguas, los rasgos que todas comparten pueden indicar que todas ellas derivan de una misma lengua, es decir, todas las lenguas han evolucionado de una en particular. A grandes rasgos, el funcionalismo greenberguiano tiene el objetivo de describir las características intrínsecas de las lenguas.

Derivado de esta primera comparación, el fenómeno de estudio de ambas perspectivas es el mismo: la gramática. Pese a ello, la definición como objeto de estudio es radicalmente diferente entre el enfoque de Chomsky (1965, 1986, 1995) y el de Greenberg (1966a, 1966b, 1974). A continuación, se explicarán las principales diferencias entre las definiciones de los respectivos objetos de estudio.

### **Objeto de estudio**

Retomando lo expuesto en el primer apartado, los universales son características presentes en un fenómeno independientemente de su definición conceptual. Un universal lingüístico es una descripción o afirmación acerca del lenguaje. Un enfoque lingüístico debe definir congruentemente los universales que postula, ya sea que emplee el método inductivo o deductivo. Por ejemplo, en el universal (3) se plantea la universalidad acerca del color.

3) Todas las lenguas tienen unidades léxicas que hacen referencia a los colores.

Sin embargo, este universal no pertenece al lenguaje. En su lugar, este se vincula a las teorías de la percepción. De este modo, quien busque universalidades de la percepción deberá considerar a todas las formas de vida, conocidas o no conocidas. De lo contrario, habrá de delimitar su objeto de estudio al de la percepción humana. Bajo esta explicación, parece fácil distinguir que (3) no es un universal del lenguaje, puesto que, semejante a una de las ejemplificaciones de Wittgenstein (2013), si un león pudiese hablar probablemente tendría unidades léxicas para los colores, posiblemente limitadas a dos (negro en diversas escalas y blanco) debido a su percepción, pero no a su lenguaje. De este modo, en un mundo hipotético, en un primer momento de contacto con estos leones parlantes (poseedores de la facultad del lenguaje), los seres humanos no podrían comunicarse con ellos y, seguramente, esto no ocurrirá hasta no haber estado expuestos a los parámetros de la lengua (o

las lenguas) de los leones. Siguiendo con el ejemplo de este mundo alterno, por su parte, no se sabe si la facultad del lenguaje de los leones incluye un dispositivo como el que, según Chomsky (1965), poseen los humanos, el cual, en caso de no poseerlo, ellos jamás aprenderían una lengua humana.

Si bien es cierto que los primeros postulados de Wittgenstein (2013) son rotundas y fuertes críticas a los enfoques formalistas, como el que propondría Chomsky (1957) años más tarde, cobra bastante sentido la importancia de definir claramente un objeto de estudio; especialmente, en el contexto de Chomsky (1965) y Greenberg (1966a), cuando no había desarrollo científico que permitiera distinguir claramente a la mente del lenguaje. Esta importancia radica en que los universales que se propongan desde una teoría sean propios del lenguaje y solo del lenguaje, es decir, que no incluyan otros fenómenos como ocurre en (3). O bien, los universales pueden incluir variables de otros fenómenos (cultura, contexto, uso, idioma, tiempo) que, dependiendo del enfoque de aproximación, pueden o no tener un papel en el propio objeto de estudio, siempre y cuando sean congruentes con dichas variables.

Ahora bien, en cuanto al objeto de estudio del generativismo clásico, Pinker (1994) señala que la expresión “*Mental Grammar*” fue empleada por primera vez en Chomsky (1957). Sin embargo, el enfoque mentalista o cognitivo fue difundido por Chomsky (1959) en la osada e ingeniosa revisión crítica al trabajo seminal de Skinner (1957). Si bien Chomsky (1965) reconoce la existencia del “desempeño” (uso real de la lengua), su objeto de estudio es la competencia (conocimiento acerca de la lengua). Estos constructos comparten cierto parecido con los de lengua y habla de Saussure (1945), respectivamente. Salvo en el caso de la comparación entre competencia y lengua, Chomsky (1965) señala que el primero de estos es un conjunto de reglas sintácticas, mientras que el segundo es un repertorio o inventario de signos. Por otro lado, Greenberg (1966) define su objeto de estudio como las características idiosincráticas de las lenguas. De esta manera, el foco de los estudios de Greenberg (1966) es crear una taxonomía o tipología de los sistemas comunicativos. Hockett (en Greenberg, 1966) compara diferentes sistemas comunicativos, por ejemplo, el de las abejas. Frente a esta postura, las diferencias entre las aproximaciones chomskianas y greenberguianas se hacen más evidentes. Greenberg (1966), al afirmar que su objeto de estudio es un sistema comunicativo (todos los lenguajes -idiomas- y todo lenguaje), muestra su enfoque plenamente estructural-funcional, posiblemente influenciado por su maestro Franz Boas. Similarmente a Chomsky (1965), Greenberg (1966) reconoce que el lenguaje está influido por rasgos de la conducta humana (psicolingüísticos), pero se distingue del generativista al prestar especial atención a los aspectos relacionados con la cultura humana (etnolingüística).

Esta segunda comparación revela diferencias cada vez más claras. Por un lado, Chomsky (1965) se focaliza exclusivamente en el objeto del conocimiento lingüístico, es decir, un objeto de estudio de orden cognitivo. Por su parte, Greenberg (1966), además de explorar los aspectos cognitivos, considera los sociales, es decir, un objeto de estudio de orden cognitivo con énfasis en lo cultural. Cada una de estas definiciones de objetos de estudio supone retos particulares. A continuación, se explican las diferencias entre los métodos de investigación de cada propuesta.

### **La investigación científica del objeto de estudio**

Ligado a la definición teórica de un objeto de estudio está el hecho de cómo describirlo, cuantificarlo o explicarlo, según sea el caso. Una vez más, estos dos enfoques discrepan en el método de recolección e interpretación de datos. El generativismo clásico chomskiano se ha destacado por emplear la introspección como único sistema de medición e interpretación. Este término es definido por la RAE (2019) como “Mirada interior que se dirige a los propios actos o estados de ánimo”. Desde un enfoque científico, Mann (1986) explica que algunos métodos experimentales definen y cuantifican los insumos (del inglés *inputs*) que se proporcionan a las personas y su posible correlato con los productos (*outputs*) inmediatos que han elaborado los participantes del estudio. El objetivo de este método es correlacionar un insumo con un producto. Estas definiciones se engranan con la metodología de Chomsky (1965), salvo por su enfoque hipotético, es decir, todo el desarrollo científico de Chomsky (1965, 1986, 1995) fue producir hipótesis que a la postre se sometieran a prueba, produjeran conocimiento empírico y explicaran los objetivos de investigación mencionados.

Desde el funcionalismo greenberguiano, el método de investigación predilecto fue el de corpus. Según explica Baker (en Litosseliti, 2010) “The word corpus is Latin for body - a corpus is therefore a ‘body’ of texts (...). La palabra *corpus* proviene del latín y significa cuerpo; por lo tanto, un corpus es un ‘cuerpo’ de textos” (p. 93). A su vez, el texto es una enunciación con propósito comunicativo. En síntesis, la metodología de *corpus* busca estudiar instancias del lenguaje en el mundo real, con el objetivo de crear reglas o establecer tendencias para los usuarios de la lengua. Esta metodología es, según Baker (en Litosseliti, 2010), opuesta a los modelos del lenguaje de corte introspectivo. Por consecuencia, es plausible que la metodología empleada para abordar el objeto de estudio (estructura de las lenguas) sea ideal para cumplir con sus objetivos.

Cada vez que se avanza en este artículo, las diferencias entre enfoques se hacen más evidentes. A continuación, se presentarán algunos de los universales lingüísticos más emblemáticos de cada paradigma, con el fin de diferenciar cada tipo de universal.

### **Algunos universales lingüísticos en cada paradigma**

Por último, algunos hallazgos de cada enfoque son los universales lingüísticos. Mientras que Chomsky (1965) reconoce dos tipos de universales (sustantivos y formales), Greenberg (1966a) postula la existencia de seis (restrictivos, implicativos, estadísticos, correlacionales [estadísticos], distribucionales). En concreto, Chomsky (1965, p. 28) sostiene que:

It is useful to classify linguistic universals as formal or substantive. A theory of substantive universals claims that items of a particular kind in any language must be drawn from a fixed class of items. [...] The property of having a grammar meeting a certain abstract condition might be called a formal linguistic universal if shown to be a general property of natural languages (Chomsky, 1965, pp. 28-29).

Resulta útil clasificar los universales lingüísticos como formales o sustantivos. Una teoría de universales sustantivos afirma que los elementos de un tipo particular en cualquier lengua deben extraerse de una clase fija de elementos. [...] La propiedad de que una gramática cumpla una determinada condición abstracta podría denominarse universal lingüístico formal, si se demuestra que es una propiedad general de las lenguas naturales.

En otras palabras, los universales sustantivos constituyen las piezas léxicas o sintagmáticas de una lengua y, por otro lado, los universales formales son conformados por la diversidad de reglas que se encuentran en la mente humana de manera innata y permiten aprender los parámetros de configuración de la lengua a la que están expuestos. Considerando estos constructos, Chomsky (1965) divide la lingüística en tres tipos: la meramente descriptiva de las gramáticas de las lenguas (busca adecuación observacional), la descriptiva de una lengua particular (busca la adecuación de una lengua particular basada en conocimiento de hablantes nativos) y la gramática teórica (busca la predicción de una lengua). De este modo, una gramática científica, según la postura clásica chomskiana, es solo aquella que integra estos tres tipos de gramáticas.

Considerando los universales sustantivos, por mencionar un ejemplo, Lagunilla y Rebollo (1995) explican que el principio de proyección consiste en que las propiedades léxicas de las palabras deben estar representadas categorialmente en todos los niveles de la estructura sintáctica. Desde esta explicación, una predicación puede seleccionar argumentos que desempeñan papeles temáticos debido a sus rasgos léxicos (por ejemplo, agente, instrumento, afectado) en determinados casos (por ejemplo, sujeto, objeto, adverbial). Pese al robusto e impresionante aporte que hizo Chomsky (1965, 1986, 1995), en concordancia con el enfoque racionalista que adoptó, nunca proporcionó resultados empíricos. En su lugar, fueron otros lingüistas quienes corroboraron o rechazaron sus hipótesis, por ejemplo, Fillmore (1968) con la Teoría de Casos o Hale y Keyser (1999) con la Teoría Temática.

Greenberg (1966a) postula que:

We have considered and will present six types of universals here. The first three may be considered as universals which concern existence (that is, “X does or does not exist”) and the last three as universals which concern probabilities (that is, “X (or some value of X) is more probable than Y (or some other value of X) (p. XIX).

Hemos considerado y presentaremos aquí seis tipos de universales. Los tres primeros pueden considerarse universales que se refieren a la existencia (es decir, “X existe o no existe”) y los tres últimos universales se refieren a las probabilidades (es decir, “X (o algún valor de X) es más probable que Y (o algún otro valor de X”).

Considerando las definiciones de esta taxonomía -o tipología-, Greenberg (1966a), presentó 45 universales. A continuación, se ejemplifican seis principios.

1. All languages use nominal phrases and verbal phrases, corresponding to the two major classes of noun and verb, and in all of them, the number of nouns exceeds the number of verbs. One can be sure that a noun in one language translates to a noun in another.
2. All languages have modifiers of these classes, corresponding to adjectives and adverbs.
3. All languages have ways of turning verbal phrases into nominal phrases.
4. All languages have ways of making adjective-like phrases out of other kinds of phrases.
5. All languages have ways of turning sentences into interrogatives, negatives, and commands.
6. All languages show at least two forms of interaction between verbal and nominal, typically ‘intransitive’ and ‘transitive’ (pp. 73-114).

- (1. Todas las lenguas utilizan frases nominales y frases verbales, que corresponden a las dos clases principales de sustantivo y verbo, y en todas ellas el número de sustantivos supera al de verbos. Se puede estar bastante seguro de que un sustantivo en una lengua traduce a un sustantivo en otra.
2. Todas las lenguas tienen modificadores de estas clases, que corresponden a adjetivos y adverbios.
3. Todas las lenguas tienen formas de convertir frases verbales en frases nominales.
4. Todas las lenguas tienen formas de formar frases similares a adjetivos a partir de otros tipos de frases.
5. Todas las lenguas tienen formas de convertir oraciones en interrogativas, negativas e imperativas.
6. Todas las lenguas muestran al menos dos formas de interacción entre lo verbal y lo nominal (típicamente “intransitivo” y “transitivo”).

Estos seis principios fueron postulados desde un enfoque empirista basado en un estudio de corpus que consideró a 30 lenguas. A la luz de estos hallazgos, Greenberg (1966a) propone una tipología de 24 potenciales organizaciones prototípicas de las lenguas estudiadas. De esta manera, los métodos empleados para postular universales parecen congruentes dentro del propio paradigma. La incongruencia emerge justo cuando se buscan comparar los universales generativistas con los universales funcionalistas. Desde un punto de vista estricto, tomando en cuenta los fundamentos teórico-epistemológicos (competencia vs. uso) y ontológicos (racionalismos vs. empirismo), los universales de estas dos teorías son incomparables. Lo único en lo que podrían ser comparados es que estos universales explican algo acerca de un fenómeno complejo que es el lenguaje. Sin embargo, con el objetivo de entender a profundidad las diferencias fundamentales que existen entre ellos, a continuación, se proporciona una síntesis del análisis y comparación de los universales lingüísticos.

#### 4. Síntesis

Derivado de este análisis, este trabajo ha revelado algunos faros de luz en un inmenso océano de debate entre seguidores de ambas aproximaciones. Concretamente, las distinciones que permiten apreciar claramente las abismales diferencias entre enfoques se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Una comparación entre las propuestas de Noam Chomsky y Joseph Greenberg

Propuesta	Chomsky (1965, 1986, 1995).	Greenberg (1966a, 1966b, 1974).
Fenómeno	Gramática.	Gramática.
Objeto de estudio	Conocimiento gramatical (gramática mental).	Estructuras gramaticales (gramática de idiomas).
Preguntas de investigación	¿Qué es el conocimiento lingüístico? ¿Cómo es que los seres humanos aprenden una lengua? ¿Hasta qué punto está bien diseñado el lenguaje? ¿Hasta qué punto se puede dar cuenta de las propiedades del lenguaje (gramática mental y facultad del lenguaje) utilizando el mínimo aparato descriptivo teórico posible?	Cómo están configuradas las lenguas? ¿Es posible que éstas compartan rasgos entre sí? ¿Todas las lenguas derivan de una en particular?
Objetivos de investigación	Describir y explicar el conocimiento lingüístico. Explicar cómo se aprende una lengua. Explicar la perfección del lenguaje.	Describir y comparar las estructuras de las lenguas. Clasificar las lenguas.
Aproximación	Generativa, innatista, y cognitiva.	Funcional y etnográfica.
Enfoque	Formal.	Formal.
Método de estudio	Introspección deductiva (racional).	Corpus inductivo (empirista).
Tipos de universales	Sustantivos y formales.	Restringidos, implicativos, estadísticos, correlacionales [estadísticos], distribucionales.
Universales lingüísticos	Muévase cualquier unidad adonde sea necesario.	Si una lengua tiene X, deberá tener Y.
Principales críticas recibidas	Estudiar focalizadamente la gramática mental (competencia). Estudiar principalmente el inglés. Restringir el estudio a datos hipotéticos deductivos.	Los universales no son omnipresentes en todas las lenguas. No estudiar a todas las lenguas. Generar decenas de universales.

Fuente: elaboración propia.

## Conclusión

Aplicando la noción de Platón (1997) en las ciencias del lenguaje, los universales son características de un fenómeno (lenguaje) que se presentan en un objeto de estudio (competencia o uso). Frente a los controversiales debates entre seguidores de ambos paradigmas, este capítulo tuvo como objetivo comparar la naturaleza ontológica y epistemológica de los universales lingüísticos propuestos por el paradigma generativista y el funcionalista, en términos de las preguntas de investigación que buscan responder, sus objetivos de investigación, los métodos de investigación científica aplicados al objeto de estudio y los universales lingüísticos de cada paradigma. Los paradigmas desarrollados y defendidos por Chomsky (1965, 1986, 1995) y Greenberg (1966a, 1966b, 1974), respectivamente, han postulado gran cantidad de universalidades acerca de un mismo fenómeno, pero considerando diferentes objetos de estudio.

Ambas propuestas comparten cuatro similitudes: contexto, fenómeno de estudio, un objetivo de investigación y el enfoque. Con relación al contexto, es claro que ambas teorías surgen en la década de 1950 y con mayor fuerza en los años siguientes. Asimismo, el fenómeno estudiado es el mismo: la gramática, es decir, ambos se focalizan, en mayor o menor medida, en cómo están configuradas las lenguas, las unidades léxicas y gramaticales. Sumado a lo anterior, el primer objetivo de cada enfoque es describir rasgos de las lenguas. Por un lado, Chomsky (1965) lo cumple y transita, aplicando la navaja de Occam, a un enfoque que permita explicar de una manera minimalista otros aspectos del lenguaje, mientras que Greenberg (1966a; 1966b) mantiene su objetivo de investigación referente a la taxonomización de las lenguas. Por último, el enfoque formalista, es decir, ambos emplean estructuras lógicas para describir -o explicar en el caso de Chomsky (1965, 1986, 1995)- la gramática.

Pese a ello, ninguna de estas convergencias se relaciona directamente con el objeto de estudio. Esto se aprecia en los principios axiomáticos que engloban cada una de ellas, por ejemplo, Chomsky (1995) postula que el mecanismo fundamental para que un ser humano aprenda una lengua es que mueva cualquier unidad donde sea necesario. Por su parte, Greenberg (1966a) sostiene que, si una lengua tiene X, deberá tener Y. Frente a estos principios, los enfoques explican diferentes aspectos del fenómeno que implica al lenguaje.

Finalmente, como se puede observar en la última línea de la Tabla 1, algunas de las críticas que se les realizaron a estos paradigmas parecen bastante incongruentes cuando se observan a la luz de los aspectos ontológicos y epistemológicos que se sistematizaron en este capítulo. A Chomsky (1965, 1986, 1995) se le ha criticado el hecho de estudiar la gramática mental (competencia), estudiar principalmente el

inglés —no a otros idiomas— y restringir el estudio a datos hipotéticos deductivos. Sin embargo, Chomsky (1965) dejó patente a qué parte del lenguaje iba a delimitar su estudio. De idéntica forma ocurre con Greenberg que, si bien se interesa por los rasgos intrínsecos y agrupables de las lenguas, sus críticos coinciden en exigir el estudio de las más de 6 000 lenguas existentes en el mundo.

## Referencias

- Arnauld, A. y Lancelot, C. (1966). *Grammaire générale et raisonnée, ou La Grammaire de Port-Royal, présentée par Herbert E. Brekle*. Frommann.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- \_\_\_\_\_. (1966). *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Greenwood Publishing Group.
- \_\_\_\_\_. (1995). *The Minimalist Program*. The MIT Press.
- Eguren, L. y Soriano, O. F. (2004). *Introducción a una sintaxis minimista*. Gredos.
- Fillmore, C. (1968). The Case for Case. En E. Bach y R. T. Harms. (Eds.), *Universals in Linguistic Theory* (pp. 1-88). Holt, Rinehart, and Winston.
- Greenberg, J. (1966a). *Language universals. With especial reference to features hierarchies*. The Hague, Mouton.
- \_\_\_\_\_. (1966b). *Universals of language*. The MIT Press.
- \_\_\_\_\_. (1974). *Language typology: A historical and analytic overview*. The Hague, Mouton.
- \_\_\_\_\_. (1976). *Universals of Language*. The Hague, Mouton.
- Hale, K. y Keyser, S. J. (1999). A response to Fodor and Lepore, 'Impossible words'. *Linguistic Inquiry*, 30(3), 453-466.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lagunilla, M. y Rebollo, A. A. (1995). *Sintaxis y cognición*. Síntesis.
- Litosseliti, L. (2010). *Research Methods in Linguistics*. Continuum.
- Mairal, R. y Gil, J. (2006). *Linguistic Universals*. Cambridge University Press.
- Mann, S. (1986). Introspective methods: The social construction of mental processes. *Lenguas Modernas*, (13), 115-127.
- Padley, G. (1976). *Grammatical Theory in Western Europe*. CUP.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct. How the mind creates language*. Harper Perennial.
- Platón. (1997). *La República*. CEPC.
- Real Academia Española [RAE]. (2019). *Inicio*. <http://bit.ly/2wcmprkf>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Wittgenstein, L. (2013). *Tractatus logico-philosophicus*. Routledge.



## Sobre los autores

### Rocío Díaz Alaffita

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en donde obtuvo el primer lugar de aprovechamiento de la generación 2013-2016. Realizó estancia posdoctoral en la Universidad de Murcia, España. Es profesora investigadora de horario libre en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Investigadora del SNII nivel 1 (Conahcyt). Imparte asignaturas de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Entre sus publicaciones y tesis dirigidas se destacan temas como ética y honestidad universitaria. Además, es miembro de la Red de Valores A. C. Actualmente colabora en el proyecto de investigación “Reconocimiento, formación y derechos humanos: sujetos en ámbitos de movilidad humana y procesos educativos”.

### Jazmín Aimeé Flores de la Fuente

Doctoranda en Gestión e Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, maestra en Gestión e Intervención Educativa por la misma institución y licenciada en Psicología Clínica con mención honorífica *Cum Laude* por la Universidad La Salle Victoria. Entre su producción científica se encuentra el *Inventario de machismo femenino IMF-21 (2016)*; *Bienestar psicológico y resiliencia en adultos mayores institucionalizados y no institucionalizados de Ciudad Victoria, Tamaulipas (2018)*, investigación con la que fue acreedora del tercer lugar en la categoría avanzado en el 7mo Concurso de Investigación en Psicología de Instituciones Lasallistas; *Intervención educativa para la comprensión de conceptos básicos en alumnos de tercer grado de preescolar del Instituto Sor Juana Inés de la Cruz (2021)*.

### Guillermo Flores Miller

Profesor de tiempo completo, categoría D, en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctor en filosofía por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (PNPC). Medalla al Mérito Universitario de la UAM en doctorado y maestría. Posdoctorado (Becario Conahcyt) en la Universitat de les Illes Balears. Investigador del SNII nivel 1 (Secihti). Perfil deseable Prodep. Colaborador en el Cuerpo Académico Consolidado “Migración, Desarrollo y Derechos Humanos” (CA-73-UAT). Entre sus publicaciones más recientes se destacan las obras coordinadas: *Temáticas y problemas actuales del reconocimiento (2020)*; *La formación del sujeto en la modernidad (2020)*, con Joan Lluís Llinàs Begon; el volumen colectivo *Sociedad y seguridad: ética y valores*, coordinado junto a Karla Lorena Andrade Rubio y Simón Pedro Izcara Palacios

(2021); además de *Ciencias Sociales y Humanidades en diálogos abiertos*, coordinado con Karla Lorena Andrade Rubio y Simón Pedro Izcara Palacios (2022). Actualmente encabeza el proyecto de investigación “Reconocimiento, formación y derechos humanos: sujetos en ámbitos de movilidad humana y procesos educativos” con clave UAT/SIP/PIRP/2024/005.

### Susana Galván Ávila

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Guanajuato. Maestra en Educación Especial por la Universidad Humani Mundial. Doctora en Gestión Educativa, por el Tecnológico Universitario de Aguascalientes. Cuenta con diplomado en Terapia de Lenguaje. Enfocada a la intervención infantil y educación especial. Profesora de horario libre en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Adscrita a la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencia para el Desarrollo Humano. Participó como coordinadora del área de Trabajo Social en el programa CAO FAM en el DIF estatal de Aguascalientes.

### Luz Angélica Gemignani Alaffita

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestría en Tanatología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctora en Gestión e Innovación Educativa (SNP Conahcyt) en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Profesor de horario libre de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro activo del Colegio de Psicólogos Victorenses, A. C. Colaborador del Grupo Disciplinar “Estudios de psicología, desarrollo humano y sociedad” registrado en la Dirección de Programas y Proyectos Estratégicos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, clave GD-UAT-107.

### Blanca Irene Gracia Riestra

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de México (UNAM), maestra en Psicoterapia Infantil por el Centro de Investigación y Entrenamiento en Psicoterapia Gestalt Fritz Perls, S. C.; doctora en Psicoterapia por el Centro de Investigación y Entrenamiento en Psicoterapia Gestalt Fritz Perls, S. C., profesora en la Universidad Autónoma de Tamaulipas adscrita a la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencia para el Desarrollo Humano. Actualmente participa en el proyecto de investigación “Adversidad, vulnerabilidad, habitabilidad y alternativas de resiliencia en comunidades pesqueras. Un análisis con perspectiva de género”.

### Jacobo Herrera Rodríguez

Licenciado en Psicología por el Centro Universitario Galilea de Aguascalientes. Maestro en psicología educativa por la Universidad Autónoma España de Durango y maestro en criminología por el Centro de Estudios Avanzados de las Américas (CEAMER-CDMX). Doctor en psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro de la Federación Mexicana de Criminología y Criminalística. Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con perfil deseable del Prodep y reconocimiento como investigador SNII 1 del Conahcyt. Líder del Grupo Disciplinar “Estudios de psicología, desarrollo humano y sociedad” registrado en la Dirección de Programas y Proyectos Estratégicos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, clave GD-UAT-107.

### Esperanza de León Arellano

Profesora de tiempo completo en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra “Estefanía Castañeda” de Ciudad Victoria Tamaulipas desde 1982 a la fecha, desempeñándose como docente frente a grupo, sinodal de exámenes profesionales, asesor de tesis, tutor, diseño de programas institucionales, elaboración de proyectos institucionales. Además, es profesora de horario libre en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es licenciada en Administración y Planeación Educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (1988), además cuenta con la licenciatura en Psicología y Orientación Escolar por la Escuela Normal Superior de Tamaulipas (1988); maestría en Docencia por la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades. UAT (2005) y doctorado en Metodología de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Pedagogía A.C. Labora como

### Juan Oswaldo Martínez Sulvarán

Ha realizado sus estudios de Licenciatura en Psicología y Maestría en Sexualidad Humana en el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas. Ha realizado la maestría en Terapia Familiar (2012-2014) en la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la especialidad en Acreditación Internacional de Programas Educativos Nivel Superior. Ha realizado estudios de doctorado en la Facultad de Psicología de la UANL en Filosofía con especialidad en Psicología. Es profesor de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en el programa de licenciatura y maestría en psicología en la UAT. Ha sido coordinador de planeación y acreditación internacional en la UAT (UATSCDH), consultor orientador y terapeuta particular desde 1995 a la fecha. Ha impartido conferencias y talleres. Es autor y coautor de diversos artículos y publicaciones.

### Tomás Moreno de León

Es lingüista aplicado egresado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). También cuenta con un magíster en lingüística aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y otra maestría en educación por la Universidad Pedagógica Nacional (México). Actualmente estudia el tercer año del Doctorado en Gestión e Innovación Educativa (SNP-Conahcyt) ofertado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es jefe del Área de Investigación de la Enfemec e Investigador Responsable del Equipo de Investigación “Lenguaje, Discurso y Educación” (<https://bit.ly/3wmFijR>). Algunos de los proyectos en los que ha participado han consistido en la creación de materiales didácticos para promover habilidades de lectura y escritura académica; diseño de experimentos en el Laboratorio de Lenguaje y Cognición (<http://www.elv.cl/laboratorio/>) para estudiar patrones de lectura y niveles de comprensión; entre otros proyectos de análisis de géneros discursivos e intervenciones didácticas en educación preescolar, secundaria y superior. De todos estos han derivado publicaciones sobre prácticas discursivas y procesos de comprensión textual (<https://bit.ly/3ejM9ky>).

### Fabiola Peña Cárdenas

Doctora en Aprendizaje y Cognición por la Universidad de Sevilla, España. Profesora e investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Líder del Cuerpo Académico: UAT-CA-158: “Psicología, cognición y cultura” en grado “Consolidado” y de la Red Internacional de Investigación Preconri (Prevención de Conductas de Riesgo). Docente de maestría de “Psicología Clínica y de la Salud” y “Criminología y Ciencias Forenses” SNP-Conahcyt-UAT. Reconocimiento perfil de calidad del profesorado Prodep y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Vicepresidenta fundadora del Colegio de Psicólogos del Noreste, A.C. Miembro afiliado de la American Psychological Association.

### Erick Pescador Albich

Es sociólogo y sexólogo (1995). Especialista en género, igualdad, masculinidades y prevención de violencias machistas. Ha realizado ponencias, talleres y grupos de hombres en España, Cuba, México, Puerto Rico, Chile, Perú, Uruguay, Brasil, El Salvador, Colombia y República Dominicana, trabajando con profesorado, fuerzas del orden, personal sanitario, agentes sociales, asociaciones de mujeres, etc. desde 1994. Imparte terapia sexológica y de orientación, especialmente a hombres y parejas. Trabaja en Centros Educativos desde la investigación-acción y para la prevención de la violencia machista y a través de las sexualidades y el aprendizaje del cuidado

y el buen trato con el Proyecto Ulises desde septiembre de 2000. Colabora con el Ministerio de Sanidad en la Estrategia de Salud Sexual y Reproductiva desde 2007. Especialista en programas de masculinidades y prevención de violencia machista a través de AECID, desde abril de 2011. Fue desde 2013 hasta 2015, codirector del Posgrado “Curso de Especialista en intervención con hombres en igualdad, género y masculinidades” a través de la Fundación *Isonomía*, de la Universitat Jaume I de Castellón. Conductor de la serie documental “Ni superhéroes ni princesas”. Miembro fundador de la Red de Hombres por la Igualdad RHX. Dirige la empresa de servicios Centro de Estudios de Género Masculinidades e Igualdad (CEGMI S. L.). Presidente de la Asociación para la Creación de Vínculos de Equidad (ACVE).

### Ivonne Sanjuanita Pulido Lara

Licenciada en Educación Preescolar egresada de la Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda” de Ciudad Victoria, Tamaulipas. Trabajó en el colegio José de Escandón La Salle como docente de inglés en el área de preescolar. Cuenta con una maestría en Administración por la Universidad La Salle Victoria. Actualmente es Coordinadora y Docente en la Licenciatura en Atención al Desarrollo y Bienestar Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, apoyando con asignaturas como: Desarrollo Infantil, Socialización y Afectividad, Educación Socioemocional, Comunicación Asertiva e Intervención para el Desarrollo del Lenguaje y el Razonamiento. Hoy en día, se encuentra estudiando el Doctorado en Gestión e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

### María de Lourdes Rodríguez Vázquez

Docente de tiempo completo en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Realizó los estudios de Profesora de Educación Preescolar (1983-1987); cursó los estudios de licenciatura en Docencia Tecnológica (2006) en el Centro de Actualización del Magisterio en Ciudad Victoria; obtuvo el grado de maestría en Metodología de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Pedagogía, A. C (2010); doctorado en Metodología de la Enseñanza en la misma institución. Ha sido profesora de educación preescolar en Veracruz y Tamaulipas. Como profesora de enseñanza superior ha manejado los Planes de Estudio de la Educación Normal 1999 y 2012. Ha desempeñado comisiones tanto institucionales como estatales para la formulación de la Reforma Curricular en las Escuelas Normales. Ha sido asesora de documentos de titulación. Colabora en el Área de Investigación Educativa, en el Programa Institucional de Tutorías y en la Comisión de Titulación.

### Hugo Tirado Medina

Profesor de tiempo completo en la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano. Investigador del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Candidato) de la Secihti. Llevó a cabo su formación académica en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Realizando su licenciatura, maestría y doctorado en dicha institución. Desarrollando las siguientes tesis: “La Participación de los Lóbulos Frontales en las Funciones Psicológicas”, “La Personalidad Impulsiva y los accidentes automovilísticos” y “Valoración de un modelo psicobiológico predictivo de los choques automovilísticos en conductores jóvenes”. Es profesor en la Facultad de Psicología de la UATSCDH, en la maestría en Psicología Clínica y de la Salud y en la maestría de Trabajo Social. Asesor de tesis de licenciatura y maestría. Actualmente desarrolla artículos relacionados con la sexualidad y el consumo de pornografía y conductas de riesgo en universitarios. Trabaja en traducción de textos de autores rusos (A. R. Luria y A. Puzyrei) y en la elaboración de un libro “Vigotsky de carne y hueso”.

## Algunas obras del mismo coordinador:

- Temáticas y problemas actuales del reconocimiento
- Ciencias sociales y humanidades en diálogos abiertos
- La formación del sujeto en la modernidad: Elementos para el estudio del desarrollo del sujeto a través de la tradición filosófica de la modernidad y su crítica

Consulta estos títulos dentro del catálogo de Libros UAT del Consejo de Publicaciones en el siguiente enlace:



<https://libros.uat.edu.mx>

 <https://publicaciones.uat.edu.mx>

---

### Equipo editorial

Coordinación: Venancio Vanoye Eligio

Gestión y administración: Jessica Abigail Rodríguez Tinajero, María Teresa Maldonado Sada

Revisión y corrección de estilo: José Luis Énder Velarde García, Jorge Alberto Vázquez Herrera

Diseño y maquetación: Erika González Navarro, Wendy Castillo Cruz, Lorena E. Cortez Rodríguez



*Educación, ética y desarrollo humano*  
de Guillermo Flores Miller, coordinador, publicado por la  
Universidad Autónoma de Tamaulipas en diciembre de 2025.  
La revisión y diseño editorial correspondieron al  
Consejo de Publicaciones UAT.



Esta obra se enfoca en tres aspectos fundamentales de la vida humana: la educación, la ética y el desarrollo humano. La educación tiene que pensarse, reflexionarse y cuestionarse permanentemente. Esto es tarea de educadores e investigadores en el ámbito académico. En este caso, la educación se plantea desde la perspectiva humanística de la filosofía práctica, dentro de la cual se halla la ética. Las potenciales contribuciones de la ética a la educación representan siempre el paso del ser al deber ser y su aplicación, lo que implica hacer propia la determinación en nuestra vida cotidiana y profesional de actuar con base en la conciencia de lo bueno, correcto, justo y valioso en sentido ético, y no solamente para nosotros mismos, sino situarnos en un sentido ético en los contextos sociales en los que intervenimos.

El desarrollo humano es una concepción de vida buena que otorga posibilidades reales y efectivas para generar condiciones para vivir, como la salud emocional, que es un factor fundamental para el desarrollo integral de una persona y todas sus capacidades. No puede haber desarrollo concentrado en unas pocas esferas de la vida y afectando las otras.

Así, la educación se vincula al desarrollo humano y el desarrollo de las capacidades humanas como el lenguaje son fundamentales. Todos estos aspectos inciden en el desarrollo de las pautas morales y sociales que contribuyen a la formación de un ciudadano como sujeto ético con humanismo.

ISBN UAT: 978-607-69291-5-5

ISBN: 978-607-69291-5-5

