



ITESO

DEBATE EN TORNO A LA FORMACIÓN MORAL, CÍVICA Y ÉTICA EN MÉXICO: FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA, ANÁLISIS SOCIOLÓGICO Y DISCUSIÓN PEDAGÓGICA PARA CONSTRUIR UN SISTEMA DE REFERENCIA

Francisco Urrutia de la Torre

furrutia@iteso.mx

Currículo: doctor en Educación. Responsable de proyectos estratégicos de investigación y posgrados en la Coordinación de Investigación y Posgrados del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Sus líneas de investigación abordan la evaluación y reformulación de programas y políticas educativas, así como la valoración y el desarrollo de propuestas de formación cívica y ética.

Recibido: 18 de septiembre de 2015. Aceptado para su publicación: 24 de febrero de 2016.

Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=46_debate_en_torno_a_la_formacion_moral_civica_y_etica_en_mexico_fundamentacion_filosofica_analisis_sociologico_y_discusion_pedagogica_para_construir_un_sistema_de_referencia

Resumen

En este trabajo construimos y problematizamos un estado de la cuestión sobre la educación moral, cívica y ética escolarizada en México, a partir de un estudio encaminado a elaborar una aproximación teórica a este campo educativo en el nivel secundaria. Para ello, abordamos un acercamiento filosófico, un planteamiento sociológico y una síntesis de aproximaciones pedagógicas presentes en la educación moral, cívica y ética en nuestro país. Por último, organizamos, a partir de ella, un sistema de referencia en este campo educativo con jóvenes mexicanos con el cual orientar el estudio de las prácticas educativas, del diseño y el desarrollo de modelos pedagógicos.

Palabras clave: formación moral, formación cívica y ética, filosofía de la educación.

Abstract

A state of the art in the Mexican school moral, civic and ethical education is built and criticized, on the basis of a study oriented to the theoretical approach to this educational field during the last three years of basic education. In order to construct it, a philosophical and a sociological treatments, plus a series of pedagogical proposals are synthesized, and on its foundation, a system of reference for the moral, civic and ethical education is organized, so as to orient the study of educational practices, as well as the design and development of pedagogical models.

Keywords: Moral, civic and ethical education, philosophy of education.

APROXIMACIÓN FILOSÓFICA A LA FORMACIÓN MORAL, CÍVICA Y ÉTICA

A partir de la filosofía de Xavier Zubiri, podemos concebir como formación moral la educación orientada a la integración personal (es decir, individual y social) de la inteligencia –nuestro modo de habérselas con la realidad– y la libertad –nuestro modo de responder a ella– (Zubiri, 1982, 1983, 1984a y b, 1986 y 1993); como formación ética, la educación encaminada a la opción y la

justificación radical y rigurosa de nuestro modo de integrar inteligencia y libertad a través de la proyección de una forma humana en que nos hagamos responsables de nuestra propia felicidad, así como de la incidencia de nuestras acciones en la de los otros (Zubiri, 1984a y b y 1986; Ellacuría, 1978; González, 1997; Samour, 2007).

En el proyecto nacional mexicano contemporáneo, la formación moral y ética se concreta en una formación cívica orientada pedagógicamente a la convivencia libre y concertada entre ciudadanos que ejercen derechos democráticos y participan en la configuración de una sociedad que propicia (o llegue a propiciar, según sea el caso) tal ejercicio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011a; Poveda, Carbajal y Rodríguez, 2003).

Así, a partir de las nociones anteriores, podemos comprender como formación moral, cívica y ética al *continuum* que transcurre entre los tres ámbitos educativos anteriores, cuya separación sólo existe en términos analíticos de (auto) estudio, puesto que están integradas antropológicamente en cuanto modo humano de habérnoslas con la realidad y como justificación de dicho modo (Zubiri, 1984b y 1986; Ellacuría, 1978; González, 1997; Samour, 2007). En el Estado mexicano actual, esta integración de las personas con la realidad social se desarrolla de modo legal en torno a categorías como la ciudadanía, los derechos humanos y la democracia (Estados Unidos Mexicanos, 2014). En este trabajo, esta manera de concebir la formación moral, cívica y ética se distingue de la asignatura del plan de estudios de secundaria denominada Formación cívica y ética (SEP, 2011a).

APROXIMACIÓN SOCIOLOGICA A LA FORMACIÓN MORAL, CÍVICA Y ÉTICA

Un análisis pedagógico de la índole de la formación moral, cívica y ética de los jóvenes mexicanos como proyecto nacional requiere una fundamentación sociológica. Si consideramos la sociología de Pierre Bourdieu, podemos afirmar que la formación moral, cívica y ética ha de partir y, a la vez, trascender los *habitus* —sistemas de disposiciones personales y sociales— de los formandos, de modo que sean un punto de arranque realista de los procesos formativos que liberen paulatinamente a los estudiantes de las propiedades que los condicionan desde sus perfiles demográficos, productivos, del volumen de sus capitales, sus desplazamientos inter- e intrageneracionales, y las relaciones entre todos estos elementos. Tal formación sería una en la cual:

- La experiencia del mundo social sea más compleja que una simple “toma de conciencia” y asuma su desconocimiento respecto al orden establecido.
- Se trabaje sobre el *habitus* de los individuos y grupos, es decir, con sus gustos, propensiones y aptitudes para la apropiación material y simbólica de objetos y prácticas específicas como base de sus estilos de vida (Bourdieu, 1988).
- Trate la organización de las prácticas morales, cívicas y éticas a partir de las estructuras de oposición, homólogas entre sí, que las configuran socialmente, en diversos campos y condiciones sociales objetivas, como bueno-malo, distinguido-vulgar, legítimo-ilegítimo, legal-ilegal, formal-informal (Bourdieu, 1988).
- Aproveche, como asunto de formación moral, cívica y ética, la imposición que se da entre individuos y grupos, como *ethos* de elecciones

forzadas (“contentarse con lo que se es y tiene”). Esta ética es central para la formación de una moral convencional y propicia para el nivel de secundaria. Que los alumnos cuestionen esta ética progresivamente también puede prepararlos para el desarrollo posterior de una ética que posibilite el cambio social.

- Respecto al *ethos* descrito, se comprenda el modelado social que implica, y a la vez trasciende, los ingresos familiares para ajustar las preferencias personales en cuanto *gustos de lujo* o de libertad por parte de aquellos cuyas condiciones materiales de vida los distancian de la necesidad mediante la posesión de capitales, y *gustos de necesidad*, cuyo ajustamiento expresa las necesidades que los han producido (Bourdieu, 1967 y 1988; Bourdieu y Chartier, 2010). Una reflexión adecuada a los estudiantes de secundaria en torno a estas diferencias desde la perspectiva de los derechos humanos y la equidad en el acceso a ellos es central para que la formación moral, cívica y ética mexicana haga conscientes a los estudiantes sobre su responsabilidad en este asunto, que es uno de los problemas sociales y éticos centrales para nuestro país.

La manera de formar a los estudiantes del nivel secundaria respecto a los asuntos sociológicos tratados aquí y a las posibilidades de desarrollo tratadas filosóficamente en las páginas previas, es un asunto pedagógico que abordaremos más adelante.

SÍNTESIS DE APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS A LA FORMACIÓN MORAL, CÍVICA Y ÉTICA PRESENTES EN MÉXICO

En esta síntesis de aproximaciones pedagógicas, a manera de estado del debate, en torno a la formación moral, cívica y ética en México, señalaremos brevemente sus objetivos, concepciones de lo moral, construcción de relaciones de la dimensión moral con otros ámbitos de lo individual y el mundo social, contenidos u organización curricular que proponen, así como sus enfoques en la formación de docentes, organización escolar y áulica, y didáctica planteada.

Las aproximaciones seleccionadas son: la formación en valores mediante el desarrollo del juicio moral; la educación de la libertad; la construcción de la personalidad moral; la alfabetización emocional; y la pedagogía ignaciana en versión zubiriana.

LA “FORMACIÓN EN VALORES MEDIANTE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL”

Este acercamiento ha sido paradigmático para abordar lo que en México se ha referido como educación moral, cívica y ética escolarizada durante los últimos veinte años. Se trata de una síntesis entre las aproximaciones de educación en valores y la teoría del desarrollo del juicio moral (Kohlberg, 1981), que en la academia mexicana se han tratado de manera sintética, como lo denotan:

- El abordaje dominante de este campo en la investigación educativa desde este enfoque durante las últimas dos décadas (Latapí, 2003; Schmelkes, 2004; Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003; Hirsch, 2001 y 2004; Chávez, Hirsch y Maldonado, 2007).
- La coherencia de esta aproximación con aquella otra prevaeciente en el discurso académico latinoamericano, como se aprecia, por ejemplo, en el enfoque confluyente de destacados investigadores en el libro *Educación*,

valores y ciudadanía, publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos como parte de su colección “Metas educativas 2021: La educación para la generación de los bicentenarios”.

- El hecho de que en el encuentro convocado por la SEP para celebrar sus noventa años, *Educación y valores para la convivencia en el siglo XXI* (SEP, 2011b), los académicos participantes se hayan alineado, en términos generales, al enfoque explícito en el título del encuentro (SEP, 2011b).

Schmelkes, en su influyente libro *La formación de valores en la educación básica* (2004), propone concebir esta perspectiva sobre la educación moral, cívica y ética en cuatro sentidos: a) como finalidad formativa: el desarrollo de sujetos autónomos capaces de construir sus propias estructuras respecto a los valores; b) como moralidad: la formulación de juicios y la acción consecuente con ellos a partir de la valoración conceptual de lo deseable y elegible para la satisfacción de los impulsos psíquicos, de acuerdo con los objetivos jerárquicos y duraderos, personales y del orden social; c) como valores: los factores (necesidades, deseos, motivos, actitudes e intereses) que condicionan el comportamiento individual, y han de ser tratados personalmente mediante las habilidades superiores del pensamiento (análisis, síntesis, evaluación); d) los sistemas de valores socialmente aceptados como normas en las que apoyamos nuestros juicios, que modelan la solución de conflictos y articulan nuestras necesidades o motivaciones.

Respecto a esta dimensión social de la moral, Schmelkes (2004) refiere que la inequidad presente en el sistema educativo mexicano imposibilita la formación en valores, puesto que educa pobremente a los sectores descapitalizados y de manera excluyente a los privilegiados, lo que obstruye una comprensión suficiente por parte de ambos acerca de nuestra sociedad, y por ello la elaboración de juicios morales sólidos y cursos de acción éticos.

Tanto Schmelkes (2004) como Hirsch (2001) proponen una pedagogía basada en los siguientes planteamientos: a) la adolescencia es la edad más adecuada para el desarrollo del juicio moral, puesto que en esta etapa de la persona se han consolidado las operaciones concretas y se están adquiriendo las operaciones lógicas y formales; b) el currículo debe orientarse a competencias, con una formación en valores transversal al currículo más amplio, que incorpore programas de desarrollo psicológico y social; c) la formación docente ha de concentrarse en el desarrollo y apropiación del juicio moral para después formar a otros en ello; y d) se requiere estructurar un clima que favorezca el diálogo, la comunicación, la confianza y la aceptación plural en las escuelas por medio de la interacción entre estudiantes y de ellos con los docentes, así como la participación de los familiares y la experiencia de convivir en una comunidad justa. Esta propuesta incluye una didáctica fundamentada en mecanismos de comprensión y reflexión, como la escritura, el análisis crítico, el autodescubrimiento, la problematización y la solución de problemas, el conocimiento de otros (distintos de sí), las oportunidades para asumir los roles de los demás, la asunción de responsabilidades en la vida colectiva y la discusión de dilemas morales.

LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD

López-Calva (2001, 2006, 2010a, 2010b) recupera algunos planteamientos centrales de Lonergan y Morin, y sugiere repensar las aproximaciones prevalecientes

en la ética en educación y en la educación ética. Discurre en el plano filosófico para presentar, en consecuencia, algunas propuestas pedagógicas, organizativas y normativas que argumentan los “qué” y delinear, en el aspecto pedagógico, los “cómo” de la transformación conceptual planteada.

Aun cuando reconoce, al igual que quienes siguen a Kohlberg, que la perspectiva orientada al “razonamiento moral” es la más avanzada en uso, el autor también la critica por su racionalismo, que pasa por alto que la intelección deliberativa sea predominantemente afectiva. Plantea, en cambio, la integración de las dimensiones biológico-sensitiva, lúdico-estética, cognoscitiva y deliberativa del sujeto humano, al que concibe constituido en una estructura que puede analizarse desde sus niveles empírico, intelectual, reflexivo y existencial, y se traza como finalidad promover el autoanálisis, el ejercicio de la estructura moral y el crecimiento de la autenticidad para guiar la propia actuación a partir del “valor verdadero de las cosas” (López-Calva, 2006).

López-Calva concibe la moralidad como la asunción histórica de problemas concretos, multidimensionales, que pueden ser discernidos y dialogados desde una ética de la comprensión, la justicia y la compasión a partir del querer comprometido del sujeto humano. En su planteamiento, el sujeto moral es tanto el individuo como la sociedad y la especie, cuyos valores pueden ser ordenados según los niveles individual, social, cultural, personal y religiosos. Los individuos son comprendidos como personas en búsqueda, con querer dinámicos y concretos, que pueden convivir en un ambiente abierto, de discursos reflexivos y deliberativos, desde expresiones simbólicas libres y creativas; son imperfectos, necesitados y errantes, y están abiertos al arrepentimiento y la rectificación.

Los sujetos morales han de educarse mediante un currículo coherente con la “estructura moral humana” que, según Lonergan, consiste en las acciones de experimentar, sentir/pensar, valorar y decidir intencional y no intencionalmente. Para ello, no se proponen asignaturas o contenidos, sino problemas a resolver y procesos humanos a realizar; por ejemplo, una ética de sí, una ética de la comprensión, una ética de la cordialidad y una de la amistad, en una organización curricular interdisciplinaria, integradora, flexible, participativa y abierta a la creatividad. Los responsables de generar estos procesos educativos han de formarse, a su vez, en una “alta moral”, de manera que contribuyan, con su humanidad responsable, a “levantar la moral” de quienes se forman con ellos. Para lo anterior, el clima escolar y áulico ha de facilitar la inclusión y aceptación incondicional de todos y ha de crear ambientes, presencias y encuentros amorosos. También debe prevalecer una normativa democrática, dinámica y flexible, orientada a la realización de todos sobre una base de confianza, comprensión y justicia.

Para promover esta formación en el plano didáctico, López-Calva plantea el tratamiento de problemas concretos a partir de la reflexión crítica y situada, la deliberación ética y la toma de decisiones que integre las dimensiones intelectual y emocional. Propone, además, el análisis autocrítico; la conciencia introspectiva sobre modos de experimentar, sentir, pensar, valorar y decidir; y el trabajo interior para favorecer la comprensión, la compasión y el perdón como procesos relacionales. Asimismo, incluye en su didáctica el reconocimiento diferenciado de quienes se forman y la reprobación cuidadosa de las tendencias que limitan su realización ética.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD MORAL

Un modelo relevante en el diálogo entre las aportaciones mexicanas y las de España y América Latina es el de “construcción de la personalidad moral”, con influencia en el actual programa nacional de la asignatura de Formación cívica y ética en el nivel secundaria (Chávez, 2013), y orientación a que los educandos construyan un proyecto de felicidad y contribuyan a la transformación social desde una visión de justicia social, equidad y fraternidad (López-Calva, 2010b). La finalidad de este enfoque es colaborar con el desarrollo de las capacidades personales que posibilitan la participación en cuestiones morales. Lo moral se entiende como la construcción significativa de los valores de manera autónoma en un marco de relaciones personales específicas, diferenciadas e históricas, y mediante el diálogo como apertura racional a la colaboración y proceso de construcción de referentes colectivos para lo ético. En lo individual, la personalidad moral requiere el cultivo de la sensibilidad hacia lo moral, el razonamiento y la acción consecuente. En lo social, estas dimensiones se desdoblán en criterios operativos, como la alteridad, la crítica, la implicación mutua y la Declaración Universal de los Derechos Humanos como bases para (re)construir los valores. Así, se plantea que los formandos construyan su propia personalidad moral al socializar sus preferencias personales y los valores pretendidamente universales, así como al desarrollar su juicio moral, la comprensión y la autorrealización progresiva en concordancia relativa con un proyecto de vida (Payá, 2000).

Puig (2007) distingue, desde esta aproximación, cuatro componentes curriculares en la tarea de construir la personalidad moral en sus dimensiones individual y social: la adaptación a la sociedad y al yo; la transmisión de horizontes de normas y valores deseables; la incorporación de capacidades procedimentales de juicio, comprensión y autovaloración; y la construcción de la propia biografía. Con base en esta propuesta, formula siete competencias para la formación de docentes educadores en valores: ser uno mismo; reconocer al otro; facilitar el diálogo; regular la participación; trabajar en equipo; hacer escuela; y trabajar en red. Su concepción de escuela es la de una comunidad democrática, donde se convive con base en el respeto, el reconocimiento mutuo y la colaboración, con apertura a la comunidad y la participación de los familiares de los estudiantes. Su planteo didáctico básico es la facilitación de la autenticidad de alumnos y docentes mediante el reconocimiento mutuo, el diálogo, la participación, el trabajo en equipo y la colaboración.

LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL

Goleman (2011) abre una puerta de diálogo entre las pedagogías de la formación moral, cívica y ética en México y los planteamientos recientes en torno al estudio de la inteligencia emocional. Este autor se apoya en los descubrimientos de la neurociencia y en el análisis clínico, judicial y psicoterapéutico respecto a la respuesta humana en situaciones críticas, a partir de lo cual postula una relativa independencia entre lo que denomina *inteligencia emocional* e *inteligencia racional* (*sic*).

Goleman expone una propuesta para la “educación de las emociones” o “alfabetización emocional”, acaso la debilidad más relevante del paradigma dominante en México para abordar la educación moral, cívica y ética (Latapí, 1999; Fierro, 2012; López-Calva, 2010a). Para ello, aprovecha principalmente las aportaciones de “La ciencia del Yo”, creada por Karen Stone McCrown, directora del Centro de

Aprendizaje Nuevo, ubicado en San Francisco, California (EUA). Otras aproximaciones presentes en algunas escuelas de Estados Unidos se denominan “destrezas para la vida”, “aprendizaje social y emocional” e “inteligencias personales”. Todas tienen como antecedente el movimiento de educación afectiva de la década de los sesenta y el diseño de programas de prevención de adicciones, del embarazo prematuro y de atención a situaciones de marginalidad, deserción escolar y violencia (Goleman, 2011).

La finalidad de esta propuesta pedagógica es el desarrollo de la conciencia de sí como la atención progresiva a los estados internos del educando, y la armonización de las mentes *emocional* y *racional* (sic) de manera que la acción humana sea “plenamente guiada”. Las denominadas “mente emocional” y “mente racional” se consideran como facultades complementarias que operan en circuitos cerebrales distintos e interconectados mediante la amígdala, la neocorteza y otras estructuras orgánicas, que sustentan el carácter personal y son la base de lo que en la dimensión social se denomina convivencia democrática y compromiso cívico. Por lo anterior, Goleman afirma que la sociedad ha de hacerse cargo de la alfabetización emocional de los ciudadanos.

Esta corriente pedagógica parte de la comprensión de que los estudiantes, en las sociedades occidentales contemporáneas, carecen del apoyo y la formación familiar necesarios para el desarrollo adecuado de la inteligencia emocional, y considera el preescolar y la adolescencia como cúspides del proceso de maduración emotiva, cognitiva y social. El currículo de “alfabetización emocional” incluye: la conciencia de sí, la toma de decisiones personales, el manejo de los sentimientos, la empatía, la comunicación, la “revelación de sí mismo” (a los otros), la compenetración (con ellos), la autoaceptación, la responsabilidad, la seguridad en sí mismo, la dinámica de grupos, la resolución de conflictos y la propia integración emocional.

Por su parte, la formación de docentes implica la misma alfabetización emocional, de manera que ellos puedan modelar esta aptitud emocional a los alumnos. Así, se espera que las escuelas se configuren como comunidades de autocuidado, donde se respeta y procura el bienestar de todos y se alfabetizan emocionalmente los estudiantes, docentes, familiares y directivos. La didáctica para hacerlo atraviesa la vida cotidiana de los agentes escolares, desde las emociones que surgen a partir de las relaciones interpersonales, para aprovecharlas de manera formativa, en un proceso de retroalimentación respecto al aprendizaje emocional que no incorpora las calificaciones numéricas (Goleman, 2011).

PEDAGOGÍA IGNACIANA EN VERSIÓN ZUBIRIANA

Este trabajo propone, como aportación al debate contemporáneo en torno a la formación moral, cívica y ética en México, una “pedagogía ignaciana”, es decir, una propuesta a partir de la práctica y el pensamiento educativo construido desde el camino metodológico de la espiritualidad fundada por el místico renacentista Ignacio de Loyola, y puesta en marcha por la Compañía de Jesús (los jesuitas), desde la época de su fundador hasta la fecha. En la actualidad, el sistema de colegios jesuitas es, en México, la expresión escolarizada más reconocida de esta pedagogía en el nivel básico.

A manera de síntesis de una reconstrucción personal de esta propuesta, expresada en el lenguaje de la filosofía zubiriana (con la que se considera compatible la educación ignaciana) (esta síntesis puede consultarse en Urru-

tia, 2009, quien se apoya principalmente en De Loyola [2004], Zubiri [1984b y 1986]; López [1999], Martínez [2007] y González [1997]), podemos afirmar que el principio y propósito de esta formación es la plena realización personal de quien se forma según su estructura psicoorgánica, sentiente, inteligente y libre, mediante el esbozo, proyección y probación de su querer personal más real, lo que le implica optar procesualmente por las tendencias que lo llevan a él y a liberarse de las que le obstruyen esta realización individual, social e histórica. Se refiere a la estructura humana, comprendida como:

- Psicoorgánica, es decir, como sistema biopsíquico, de “solidaridad” entre cuerpo y psique (Zubiri, 1986).
- Sentiente, en cuanto “inteligir” (*sic*, concepción propuesta por Zubiri) y sentir son modos distintos de la (misma) aprehensión humana, cuyos momentos esenciales son la suscitación (o afección de quien siente por una realidad otra), la modificación de los sentimientos y la respuesta activa según la voluntad del sentiente —es la nota humana que se denomina “sentimiento afectante” (Zubiri, 1984a).
- Inteligente, puesto que inteligir es “la estructura formal de la impresión como conceptualización de la intelección sentiente” (Zubiri, 1984a, p. 285), sea en el modo de aprehensión de realidad (suscitación, modificación tónica y respuesta) o en los de logos (sobre lo que las realidades aprendidas son en su campo real y el mundo, más allá de nuestra aprehensión) y razón (sobre la insondable riqueza, profundidad y problematismo de lo real, desde mentalidades diversas). Es la nota humana denominada “inteligencia sentiente” (Zubiri 1984, 1982 y 1983).
- Libre, en tanto que como humanos estamos forzados a hacernos cargo de las realidades “inteligidas” (*sic*) en cada situación, lo que implica la integración, modulación, matiz y reorientación de las propias tendencias para construirnos una figura moral viable en el mundo (esta es la nota humana que se denomina “voluntad tendente”) (Zubiri, 1986).

La moralidad también supone la liberación del mal, que se concibe como la sobrevaloración de bienes específicos y autoengaños que quitan libertad a las personas y colectivos humanos. La moral es, por lo tanto, la opción por la plenitud de todos, en equilibrio del querer a los otros y a uno mismo, en una relación de compasión (de sentir-con) hacia los dolientes del mundo y de entrega a la realización social que propicia dicha plenitud.

Esta pedagogía considera como formando a quien quiera decidir su propia vida y asumir las consecuencias de sus decisiones para construir un camino propio desde el cual leer las huellas de su proceso de búsqueda y encuentro. Sus contenidos incluyen: la experimentación de dolor, aborrecimiento y deseos de liberación ante las experiencias que obstaculizan nuestra realización personal o nos destruyen; la experiencia de aprender a querer a los otros como a sí mismo y optar por lo que nos realiza personalmente de manera colectiva.

Los docentes se forman en el mismo currículo para ser capaces de compartirlo, mientras que la escuela y aula se organizan como ofertas de oportunidades de aprehender realidades, construir explicaciones respecto a sus posibilidades y nuestras propias posibilidades personales de realización en ellas, y ponerlas a

prueba mediante nuestra configuración personal real en relación con ellas. Su didáctica parte del contexto de los educandos, desde el cual se ofrecen experiencias directas y sensibles de los contenidos formativos que se aprehenden, explican y prueban de modo vital para su aprovechamiento en una vida responsable, y se considera a la población menos favorecida en el aspecto social como un referente clave para la acción ética. Este proceso pedagógico concluye con la evaluación del progreso alcanzado y las limitaciones éticas de la comunidad educativa de la que se participa (Urrutia, 2009).

PERFIL DE LOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS REVISADOS

A continuación compartimos el debate actual entre objetivos, concepciones de moralidad, moral individual y moral social, currículo, propuestas de formación de docentes, organización escolar y áulica y didáctica presentes en los planteamientos pedagógicos revisados hasta aquí.

OBJETIVOS, CONCEPCIONES DE LO MORAL Y RELACIÓN CON OTROS ÁMBITOS DE LO INDIVIDUAL

En la síntesis esbozada en la sección anterior observamos un acento racionalista por parte de las propuestas de formación en valores mediante el desarrollo del juicio moral y la construcción de la personalidad moral, como puede constatarse en:

- Sus respectivas concepciones de lo moral, como la formulación de juicios, la acción consecuente con ellos en la valoración conceptual de lo deseable y elegible, y la construcción significativa y racional de la dimensión valorativo-moral.
- La imbricación que plantean entre el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo moral, en el primer caso, y entre razonamiento y acción consecuente, en ambos.

La alfabetización emocional, en cambio, se orienta hacia aquello que denomina *mente emocional*, pero, aunque destaca la necesidad de armonizarla con la *mente racional*, se concentra en argumentar la relevancia de la educación de las emociones y la referencia a experiencias educativas que lo están realizando.

Por su parte, en los planteos de educación de la libertad y pedagogía ignaciana se observa la pretensión de que la formación moral integre, respectivamente, las dimensiones intuitiva, racional y emocional, e inteligencia, sentimiento, voluntad y corporalidad.

La concepción de este trabajo sobre la formación moral, cívica y ética concibe a los humanos como sistemas psicoorgánicos con inteligencia sentiente, sentimiento afectante y voluntad tendente, en búsqueda de configurarse vitalmente mediante el esbozo y probación de su realidad desde el querer personal (individual, social, histórico), más real en realidades (los otros, la naturaleza, la cultura), que, a su vez, se nos imponen y nos abren a su intelección campal y mundanal, en una circularidad interventiva y sistémica entre ellas y cada uno de nosotros (Zubiri, 1984b y 1986).

Por otra parte, dividir el cerebro humano en una mente racional y una mente emocional para referir a “dos formas de conocimiento”, si bien puede ser útil desde el punto de vista analítico, es impertinente si se desea comprender la constitución orgánica de la moralidad humana con miras a formarla mejor. Si se consideran

verdaderas las afirmaciones anteriores, que desde la filosofía zubiriana muestran la irreductibilidad de la madurez humana a una mente emocional y a otra racional —como puede constatarse a partir de hallazgos de la neurociencia contemporánea; es decir, la referida vinculación de nuestros lóbulos frontales con el sistema límbico arcaico y el neocórtex, que denota la integralidad de lo que la antropología zubiriana denomina inteligencia sentiente, sentimiento afectante en un sistema psicoorgánico—, es evidente la mejor adecuación de las concepciones de lo moral, su vinculación con otros ámbitos de lo humano desde el punto de vista individual y, por lo tanto, de los objetivos planteados con base en los enfoques de educación de la libertad y la pedagogía ignaciana a la estructura moral humana.

RELACIÓN ENTRE LO MORAL Y OTROS ÁMBITOS DE LO SOCIAL

En las pedagogías para educar la libertad e ignaciana, la relación entre lo moral y otros ámbitos de lo social se basa en antropologías filosóficas, mientras que en los otros tres enfoques tienen un énfasis sociopolítico. Éstos refieren, en particular, a

- La conformación de sistemas de valores que norman, modelan y articulan la acción humana y su sustento, y a la obstrucción de la formación moral, cívica y ética por la inequidad y la exclusión educativa del sistema educativo mexicano (Formación en valores).
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos como referente para el análisis de la realidad y la (re)construcción de valores que la fundamentan (Construcción de la personalidad moral).
- La democracia como proyecto social al que la inteligencia moral puede aportar (alfabetización emocional). La educación de la libertad y la pedagogía ignaciana plantean, en cambio, la dimensión social como constitutiva, respectivamente, del sujeto moral que aprehende valores y de la persona que entiende realidades.

Respecto a las anteriores diferencias, aquí afirmamos que:

- Puesto que el humano está co-determinado por los otros, según las dimensiones individual, social y humana, las aproximaciones de los últimos dos enfoques mencionados se destacan por su radicalidad y rigor filosófico, y por la necesidad de un desarrollo que haga explícitas sus apuestas sociales, económicas, culturales y políticas para la situación mexicana en nuestros días, o bien, para sus contextos regionales, locales, etcétera, según el ámbito en el que se pretenda formar éticamente. Así lo refiere López-Calva cuando, en su propuesta de educación de la libertad, sugiere incorporar a la formación ética el ejercicio de contextualización sociohistórica del bien humano y de nuestra comprensión sobre él. Esta propuesta puede complementarse con la propuesta de la pedagogía ignaciana concerniente a la contextualización del mal humano y nuestro saber progresivo al respecto.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos y el sistema democrático constituyen un proyecto político con una presencia global creciente que es coherente —siempre y cuando se construya en la realidad social y ecológica viable para la humanidad, y no desde la abundancia

insostenible sin la explotación de otros países, hoy presente en naciones altamente industrializadas— con una moralidad responsable de nuestra sociedad, es decir, de la intervención circular de nuestra (in)acción vital en la de los demás y viceversa.

•La inequidad es una realidad incuestionable en el sistema educativo mexicano actual, que se expresa, además, en las significativas diferencias de configuración ética entre los grupos sociales que se conforman en torno a condiciones materiales de vida inequitativas y que demandan procesos educativos particulares para ser reconfigurados en clave de responsabilidad y solidaridad. A la luz de la sociología de Bourdieu, podemos comprender que tal formación ha de atravesar los *habitus* de quienes nos formamos, es decir, nuestras propiedades biológicas socialmente moldeadas a partir de nuestras características intrínsecas y relacionales (posición productiva, volumen, estructura y distribución de capital económico, social y cultural, sexo, edad, etnia, ubicación geográfica, desplazamiento inter- o intrageneracional, y relaciones entre todas ellas). Esto es, que la formación moral, cívica y ética ha de partir de y trascender este sistema de disposiciones o conjunto unitario de elección de personas, bienes y prácticas mediante su transformación a partir de la experiencia, de modo que se aproveche nuestra oportunidad de acabar siendo libres (Bourdieu, 1967 y 1988; Bourdieu y Chartier, 2010).

CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS, CONTENIDOS/ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES, LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR/ÁULICA Y LA DIDÁCTICA

La formación en valores y la alfabetización emocional coinciden en que la adolescencia es un periodo del desarrollo humano particularmente adecuado para la educación cívica y moral (base para una posterior formación ética). Por su parte, la construcción de la personalidad moral no refiere de manera explícita a este periodo, pero coincide en destacar algunos procesos que se desenvuelven con relevancia en él o a partir de él: la socialización, la integración de preferencias personales, el conocimiento de horizontes de normas y valores, y la incorporación de capacidades procedimentales de juicio, comprensión y autovaloración.

En cuanto a los contenidos y la organización curricular, los modelos estudiados proponen combinar un tratamiento específico en el currículo (con contenidos o asignaturas de formación moral, cívica y ética) con un tratamiento transversal; es decir, este campo educativo integrado a los otros contenidos, asignaturas y experiencias formativas. Ninguno de los enfoques citados plantea la sola inclusión de la formación moral, cívica y ética en el currículo como contenidos o asignaturas específicas. Son planteamientos destacables:

- Relacionar la educación moral, cívica y ética con programas de desarrollo psicológico y social (formación en valores, construcción de la personalidad moral, alfabetización emocional).
- Formar para la toma de decisiones como proceso educativo propuesto por todos los modelos, desde sus diversos enfoques.
- Facilitar la construcción de un proyecto de vida como medio de formación (construcción de la personalidad moral, pedagogía ignaciana).

- Incorporar la riqueza de los contenidos propuestos por la alfabetización emocional.
- Destacar, en la educación de la libertad y la pedagogía ignaciana, la configuración del querer (y el no querer).

Todos los enfoques plantean la educación ética de los docentes como el mejor medio para el desarrollo de las competencias necesarias en la formación moral, cívica y ética de sus alumnos. Son particularmente relevantes, por su grado de especificidad, las siete competencias para formar en valores propuestas por Puig (2007) en el modelo de la construcción de la personalidad moral y recuperadas por López-Calva (2010b) en el planteo de educación de la libertad como pedagogía ignaciana.

También hay una destacable coincidencia en los elementos que el conjunto de los modelos citados cree indispensables para que la organización escolar y áulica contribuya a realizar sus planteamientos. En todos los casos se considera necesaria la organización de ambos espacios, según sus planteamientos pedagógicos, y también destacan los siguientes elementos comunes: un clima de diálogo, confianza, respeto, aceptación, pluralidad, colaboración y justicia, abierto a la participación de los familiares y otros miembros de la comunidad.

Finalmente, las didácticas propuestas van desde la concreción de la transversalidad de contenidos en actividades como la escritura, el análisis crítico, el autodescubrimiento, la problematización y la solución de problemas como medios para el desarrollo del juicio moral (formación en valores) hasta su concreción en actividades orientación psicosocial: conocimiento de los diferentes, asunción de los roles de otros y de responsabilidades (formación en valores), facilitación de la autenticidad, reconocimiento mutuo, diálogo, participación, trabajo en equipo y aprovechamiento de la vida social para la formación de emociones (construcción de la personalidad moral y alfabetización emocional).

La didáctica presente en la educación de la libertad y la pedagogía ignaciana tiene como punto de partida el contexto de los educandos, donde se ofrecen experiencias directas de los contenidos formativos, que son inteligentes y pensados de manera crítica para su aprovechamiento en la vida. En particular, la pedagogía ignaciana tiene como referente la realidad de los sectores desfavorecidos de las sociedades y considera no sólo a quienes se forman, sino a la propia comunidad educativa como una realidad limitada y evaluable.

Todas las didácticas incluyen el tratamiento de problemas morales, la reflexión crítica, la deliberación ética y la toma de decisiones, a partir de la pedagogía (racionalista, emotivista o integradora) en cuestión.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: SISTEMA DE REFERENCIA PARA UNA FORMACIÓN MORAL, CÍVICA Y ÉTICA CON JÓVENES MEXICANOS

A partir de los elementos filosóficos, sociológicos y pedagógicos expuestos, ofrecemos un sistema de referencia para el desarrollo de propuestas de formación moral, cívica y ética en México. Para construirlo, se perfilan: la didáctica y organización áulica y escolar; las concepciones sobre los alumnos, los docentes y la formación que ambos requieren en este campo; las concepciones sobre la relación de lo moral con otros ámbitos de la socialidad humana; las concepciones sobre la relación entre la moralidad y otras esferas de la individualidad humana. Una propuesta de visualización de las relaciones entre estos elementos puede consultarse en el esquema 1.

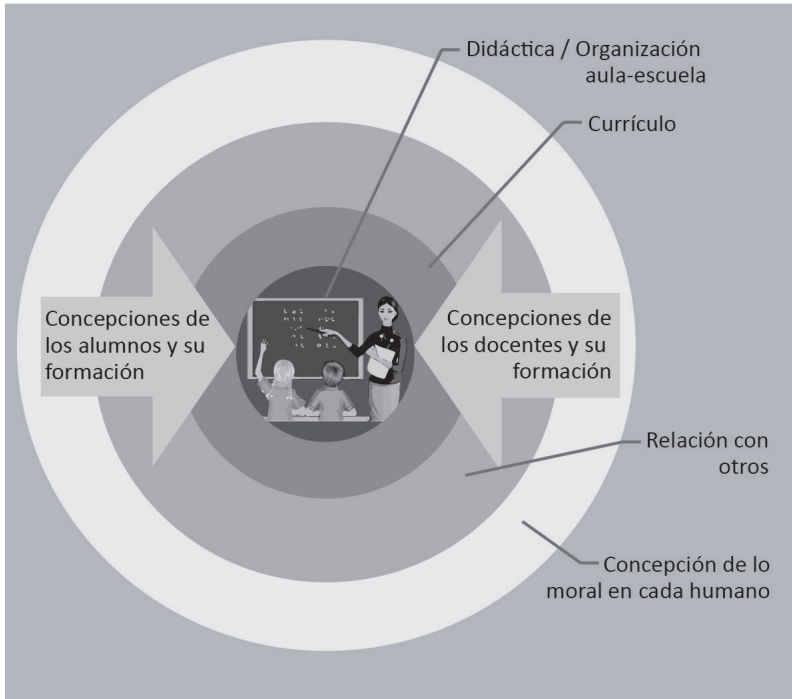
DIDÁCTICA/ORGANIZACIÓN AULA-ESCUELA

En el centro del esquema 1 se sitúa la realidad más primordialmente aprehensible: el docente y sus alumnos interactuando en el aula escolar. En los modelos de formación moral, cívica y ética referidos, tal relación intenta pautarse mediante propuestas didácticas, entre las cuales se destacaron en la sección anterior, por su pertinencia y relevancia:

- El contexto de los educandos, como punto de partida de experiencias directas y contenidos formativos a inteligir y pensar críticamente para su aprovechamiento en la vida (educación de la libertad, pedagogía ignaciana en versión zubiriana).
- La transversalidad de contenidos en actividades como la escritura, el análisis crítico, el autodescubrimiento, la problematización y la solución de problemas como medios para el desarrollo del juicio moral (formación en valores para el desarrollo del juicio moral).
- La orientación psicosocial: el conocimiento de los distintos, la asunción de los roles de otros y la de responsabilidades (formación en valores para el desarrollo del juicio moral).
- La facilitación de la autenticidad, el reconocimiento mutuo, el diálogo, la participación, el trabajo en equipo y el aprovechamiento de la vida social para la formación de emociones (construcción de la personalidad moral y alfabetización emocional).
- El tratamiento de problemas morales, la reflexión crítica, la deliberación ética y la toma de decisiones (todas las pedagogías analizadas).
- La consideración de la comunidad educativa y de una sociedad que desfavorece a buena parte de su población como realidades limitadas evaluables y trascendibles mediante la acción moral (educación de la libertad, pedagogía ignaciana en versión zubiriana).

Además, se coincidió, con el énfasis de todas las propuestas respecto a que las escuelas y las aulas se organicen para propiciar la formación moral, cívica y ética mediante un clima de diálogo, confianza, respeto, aceptación, pluralidad, colaboración y justicia, abierta a la participación de los familiares y otros miembros de la comunidad.

Esquema 1. Sistema de referencia para una formación moral, cívica y ética



Fuente: elaboración propia

CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS, LOS DOCENTES Y LA FORMACIÓN DE AMBOS

Tanto las aproximaciones didácticas recogidas de los modelos anteriores como las propuestas de organización de aulas y escuelas consideran las concepciones de los alumnos y su formación moral, cívica y ética propuesta en los modelos estudiados. Al respecto, en la sección anterior subrayamos el hecho de que la adolescencia es un periodo en particular adecuado para la educación cívica y moral, toda vez que en él se desarrollan la socialización, la integración de preferencias personales, el conocimiento de horizontes normativos y axiológicos, y la incorporación de procedimientos de juicio, comprensión y autovaloración (formación en valores, alfabetización emocional, construcción de la personalidad moral). Destacamos, por otra parte, el énfasis de la educación de la libertad y la pedagogía ignaciana en la formación de adultos. Lo anterior se consigna en el esquema 1 a manera de “perfil de ingreso” a la aproximación pedagógica planteada.

Ahora bien, como perfil de egreso, el esquema propone —con base en los planteamientos filosóficos expuestos en la sección anterior (Zubiri, 1982, 1983, 1984, 1986 y 1993; González, 1997; Ellacuría, 1978)— que, al egresar del nivel secundaria, los jóvenes mexicanos sean:

- Saludables, en cuanto sistemas psicoorgánicos.
- Responsables, en lo correspondiente a su edad, su propia felicidad y la

incidencia de sus acciones en las de otros.

- Solidarios, de manera que consideren a los otros en el mismo plano de realidad que sí mismos.

Las didácticas y propuestas organizativas citadas cuentan con la educación ética de los docentes como el mejor medio para facilitar la formación de sus alumnos, y en particular, la especificidad de las siete competencias para formar en valores del modelo de construcción de la personalidad moral.

CURRÍCULO

Si proseguimos con el análisis pedagógico del esquema 1, el círculo que rodea de modo directo al del centro se refiere a la aproximación curricular construida a partir del estudio de las pedagogías de formación moral, cívica y ética estudiadas. A propósito, en la sección anterior destacamos la coincidencia de todos los modelos en el tratamiento transversal curricular, el énfasis adicional de algunos en enriquecerlo con la atención curricular específica, y el descarte de todos ellos en torno a reducir la formación moral, cívica y ética exclusivamente a la inclusión de contenidos y asignaturas en los planes y programas educativos.

Recogimos como acercamientos curriculares relevantes: programas de desarrollo psicológico y social; formación para la toma de decisiones; construcción de proyectos de vida; amplitud temática de los contenidos de la alfabetización emocional; énfasis en la educación de la libertad y la pedagogía ignaciana, en la configuración del querer y el no querer. Vale la pena integrar, como se hace en la enumeración de competencias (ver esquema 2), las aportaciones anteriores con los contenidos del currículo de educación cívica y ética vigente (SEP, 2011a), que si bien es mejorable, también representa un avance respecto a su versión anterior (Chávez, 2013; Fierro, 2012).

RELACIÓN DE LO MORAL CON OTROS ÁMBITOS DE LO SOCIAL

En este aspecto destacamos la radicalidad y el rigor filosófico de las propuestas de educación de la libertad y la pedagogía ignaciana en versión zubiriana, puesto que se apropian de la co-determinación de lo humano por los otros. También, la necesidad de que estos dos modelos hagan explícitas, al ponerse en práctica, sus apuestas económicas, políticas y culturales en el contexto donde pretendan orientar prácticas educativas.

Una concreción que aquí juzgamos pertinente para contextualizar la formación moral, cívica y ética en la realidad mexicana de nuestros días es la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el proyecto democrático que la acompaña, si estos se comprenden desde la asunción de una realidad socioecológica viable para toda la humanidad y no desde la insostenible abundancia que persiguen los países altamente industrializados. Asimismo, destacamos la necesidad de hacerse cargo de la grave y reproductiva inequidad del sistema educativo mexicano como un asunto insoslayable para toda pedagogía de formación moral, cívica y ética con pretensión de pertinencia.

En el apartado anterior subrayamos, además, la relevancia de *intencionar* procesos educativos que partan de y, a la vez, trasciendan los *habitus* de sus formandos, de modo que éstos, como sistemas de disposiciones personales y sociales, sean el punto de arranque realista de procesos formativos que los vayan liberando

de las propiedades que los condicionan a partir de su perfil demográfico y productivo, del volumen de sus capitales, sus desplazamientos inter- e intrageneracionales, y las relaciones entre todas ellas.

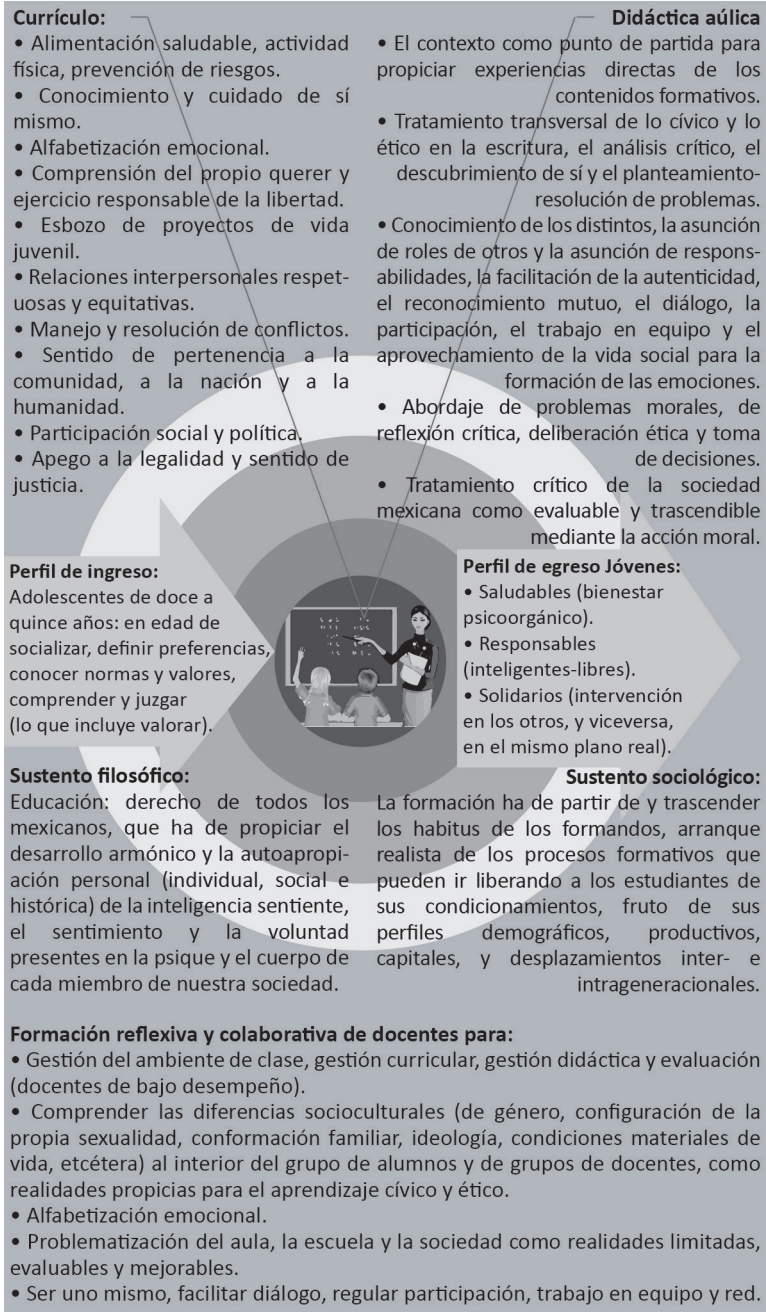
Finalmente, pusimos de relieve la necesidad de vigilar la apertura a la alteridad como elemento formativo, ya que el acento introspectivo de los planteamientos referidos tiene el riesgo de reforzar prácticas subjetivistas que desatiendan la consideración de sus formulaciones pedagógicas respecto a la comunidad educativa y al contexto social de los formandos y de sus congéneres más desfavorecidos socialmente como referentes para la acción moral, cívica y ética.

CONCEPCIÓN DE LO MORAL EN CADA HUMANO

Las anteriores relaciones entre la formación moral y las dimensiones social e individual de lo humano son coherentes con una concepción de lo moral, como la integración de la compleja multidimensionalidad de la realidad de cada humano ya explicada en la sección previa. Argumentamos en favor de la pretensión de integrar las dimensiones intuitiva, racional y emocional en la educación de la libertad, con la inteligencia, el sentimiento, la voluntad y la corporalidad en la pedagogía ignaciana en clave zubiriana. Todo ello, asumiendo que la formación moral, cívica y ética afecta a sistemas psicoorgánicos con inteligencia sentiente, sentimiento afectante y voluntad tendente, que buscan configurarse vitalmente mediante el esbozo y probación de su realidad. Este esbozo y probación se llevan a cabo desde el querer personal (individual, social, histórico) más real de cada cual, en relación de circularidad interventiva con los otros, la naturaleza y la cultura. También, afirmamos que esta antropología es coherente con los hallazgos de la neurociencia y la biología contemporáneas respecto a la imbricación de nuestra inteligencia sentiente o sentir inteligente, a la relación sistémica entre los elementos del universo, y a la interrelación interpersonal cooperativa.

La anterior síntesis, que se presenta en el esquema 2, constituye el sistema de referencia propuesto en este trabajo como una aportación para enriquecer nuestra intelección de la formación moral, cívica y ética en México, a partir de la relación entre una fundamentación filosófica, un sustento sociológico y las aproximaciones pedagógicas contemporáneas en nuestro país. Se trata de un punto de partida construido con situaciones aprehendidas en el campo de realidad del autor de este texto, desde donde puede plantearse un esbozo de posibilidades para la formación moral, cívica y ética en México, que ha de ser “probado” (saboreado, sopesado) físicamente y discernido respecto a su realidad efectiva (Zubiri, 1983).

Esquema 2. Síntesis del sistema de referencia construido en este trabajo como aproximación a la formación moral, cívica y ética



Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, España: Labor.
- _____. (1988). *La distinción. Criterios y bases del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2010). *Le sociologue et l'historien*. Marseille: Agone.
- Chávez, M. (2013). *Los maestros de formación cívica y ética en la educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente*. Tesis para obtener el grado de doctora en Pedagogía, UNAM.
- Chávez, M., Hirsch, A. y Maldonado, H. (coords) (2007). *México. Investigación en educación y valores*. México: Ediciones Gernika/Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores.
- Ellacuría, I. (1978). *Ética fundamental*. Manuscrito, curso inédito, San Salvador, El Salvador.
- Fierro, C. (2012). Educación cívica y ética, ¿elusiva o evasiva? En Barriga, R. (ed.). *A cincuenta años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México/Conaliteg.
- Goleman, D. (2011). *La inteligencia emocional*. México: Javier Vergara Editor.
- González, A. (1997, mayo). Fundamentos filosóficos de una "civilización de la pobreza". *Estudios Centroamericanos* (583). Recuperado de http://di.uca.edu.sv/publica/ued/eca-proceso/ecas_anter/eca/583art3.html
- Hirsch, A. (2001). *Educación y valores*. México: Ediciones Gernika.
- _____. (2004). *Educación, valores y desarrollo moral*. México: Ediciones Gernika.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco, EUA: Harper & Row Pubs.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: UNAM-CESU/Plaza y Valdés Editores.
- _____. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López-Calva, M. (2001). *Educación y valores: más allá de la educación en valores*. México: Trillas.
- _____. (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. México: Trillas.
- _____. (2010a). *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*. México: Gernika.
- _____. (2010b). *La formación en valores social: tendencias y horizontes. Hacia la construcción de lineamientos para una formación en valores-social para el cambio de época*. Sistema de Colegios Jesuitas/Universidad Iberoamericana León.
- López, R. (1999). *Para vivir humanamente. Ejercicios espirituales como esbozo de realización humana*. Licenciatura en Filosofía con Especialización en Ciencias Sociales. Guadalajara, México: Instituto Libre de Filosofía y Ciencias, AC.
- Loyola, I. de (2004). *Ejercicios espirituales*. México: Obra Nacional de la Buena Prensa.
- Maggi, R., Hirsch, A., Tapia, M. y Yurén, M. (2003). Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos. En Bertely, M. (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad, 3* (III) (pp. 923-941). México: COMIE/SEP/CESU.
- Martínez, D. (2007). *En camino hacia la pedagogía de los ejercicios de San Ignacio de Loyola*. Tlaquepaque, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Filosofía y Humanidades, Doctorado en Filosofía de la Educación.
- Payá, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Desclée de Bower.
- Poveda, L., Carbajal y Rodríguez (2003). *Evaluación de la asignatura de Formación cívica y ética en la secundaria*. México: Centro de Estudios Educativos, AC (manuscrito).

- Puig, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: GRAO.
- Samour, H. (2007, noviembre). Postmodernidad y filosofía de la liberación. *A Parte Rei. Revista de Filosofía* (54). Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/~cmunoz11/samour54.pdf>
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP.
- SEP (2011a). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Formación cívica y ética*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular, SEB/SEP.
- ____ (2011b). *Encuentro Educación y Valores para la Convivencia en el Siglo XXI*. México. Recuperado de <http://www.educacionyvalores.mx/>
- Urrutia, F. (2009). *La "formación ética" con jóvenes mexicanos, urbanos y del estrato medio-alto: hacia una propuesta filosófico-pedagógica, zubiriano-ignaciana*. Tesis de maestría en Filosofía Social, ITESO.
- Zubiri, X. (1982). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y logos*. Madrid, España: Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- ____ (1983). *Inteligencia y realidad. Inteligencia y razón*. Madrid, España: Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- ____ (1984a). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid, España: Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- ____ (1984b). *El hombre y Dios*. Madrid, España: Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- ____ (1986). *Sobre el hombre*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- ____ (1993). *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid, España: Alianza Editorial/Fundación Xavier Zubiri.