

Como citar este capítulo:

Fernández -Cárdenas, J. M. (en prensa). Desarrollo de competencias morales en la sociedad del conocimiento: Paradigmas, estrategias y formas de evaluación. En J. R. Valenzuela-González (Ed.), *Competencias transversales para una sociedad basada en el conocimiento*. Monterrey: ITESM.

Desarrollo de competencias morales en la sociedad del conocimiento: Paradigmas, estrategias y formas de evaluación

Dr. Juan Manuel Fernández Cárdenas

Escuela de Graduados en Educación

Tecnológico de Monterrey

Resumen

El uso masivo de artefactos tecnológicos digitales, así como la aparición y desarrollo de redes sociales y otros mecanismos de participación social en línea posibilitan la realización simultánea de múltiples funciones, independientemente de la ubicación geográfica en la que nos encontremos. Esto ha configurado la aparición de lo que algunos han llamado 'Sociedad del Conocimiento', caracterizada por nuevas prácticas sociales que han detonado el crecimiento económico y la participación social en línea. Sin embargo, la Sociedad del Conocimiento también ha traído consigo la aparición de nuevos problemas, pues involucra simultáneamente un excesivo hedonismo, la pérdida del sentido colectivo de seguridad y solidaridad social, y la desensibilización hacia las necesidades del otro. Así, necesitamos reflexionar más críticamente sobre la utilización de la tecnología digital y las prácticas sociales resultantes para buscar tener un mayor impacto en la creación y seguimiento de nuevas reglas y leyes acordes con esta nueva sociedad, promover el desarrollo de una mayor autonomía moral, y sembrar la posibilidad de tener un mejor involucramiento emocional con el otro. En este capítulo presento, a manera de propuesta, un conjunto de competencias que nos ayudarían a conformar las metas descritas anteriormente. Las competencias propuestas son: a) competencia de socialización de las normas, b) competencia de reflexividad moral, c) competencia dialógica, d) competencia de ser empático con las necesidades del otro, e) competencia de participación en comunidades, y f) competencia de participación mediada por tecnología digital.

Expediente de “El Ponchis” revela crueldad extrema

Reporteros de un periódico mexicano de circulación nacional tuvieron acceso al expediente AP/PGR/MOR/CV/726/2010-II, correspondiente al proceso legal que se le sigue a “El Ponchis”, famoso por su crueldad a su corta edad de sólo 14 años, y por una serie de datos que fueron conocidos por la opinión pública a partir de su detención en agosto de 2011. A continuación se presenta una breve síntesis de esta nota periodística.

El pequeño que después sería llamado “El Ponchis” se quedó sin el cuidado de su madre a los cinco años, y a partir de entonces vivió como niño de la calle en el área metropolitana de Cuernavaca, Morelos. En esa condición empezó a involucrarse en delitos como asalto a negocios. A los 12 años fue aprehendido por estos crímenes y después liberado por ser menor de edad. De regreso a la calle, fue “levantado” por gente del “Negro Radilla”, líder del Cártel del Pacífico Sur (CPS), quien le prometió casa y trabajo a cambio de ser adiestrado con disciplina castrense. Su entrenamiento incluía marchar, aprender a formarse, obedecer en todo momento, estar a las órdenes del “Negro Radilla” seis días por semana, y ser sometido a tablazos en caso de indisciplina. La labor de “El Ponchis” consistía en llevar a las víctimas del CPS a casas de seguridad donde eran torturadas y después asesinadas. Según consta en el expediente, “El Ponchis” admite haber asesinado a 5 personas, 4 de ellas por decapitación, y haber participado en la comisión de otros 36 asesinatos. Cuando fue detenido en el aeropuerto de Cuernavaca, buscando huir hacia San Diego, California, llevaba consigo dosis de marihuana y cocaína, dos pistolas cargadas, y teléfonos celulares con videos de torturas de varias víctimas. “El Ponchis” tenía la esperanza de encontrarse con su madre, quien al parecer radica en esa ciudad de Estados Unidos.

Actualmente, “El Ponchis” recibe tratamiento en el penal para menores, con el fin de poder reinsertarse a la sociedad cuando cumpla la mayoría de edad.

(Adaptado de un reportaje de Miranda, “El Universal”, 2 de agosto de 2011)

¿Cómo es posible la aparición de una persona con tal ausencia de competencias morales, como se señala en la viñeta previa acerca de “El Ponchis”? ¿Cómo hacer para producir justo lo contrario: una ciudadanía compuesta por personas virtuosas en la Sociedad del Conocimiento? En este capítulo exploraré seis competencias que, argumento, deberían formar parte del desarrollo moral de los ciudadanos en la Sociedad del Conocimiento.

1. Perspectivas teóricas

Por “competencia moral”, me referiré al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que utiliza una persona para evaluar una situación de vida determinada como correcta o incorrecta moralmente. En este sentido, a continuación presento de manera breve una síntesis de los diferentes paradigmas del campo del desarrollo moral en la educación.

A Durkheim (2002) se le reconoce como el primer académico a quien le interesó poder explicar conceptualmente el desarrollo moral. La postura de Durkheim en este tema propone que el desarrollo moral es producto de la socialización de las normas entre los ciudadanos de un país. Su

postura central enfatiza la importancia de la ley y la obediencia a las normas. Actualmente, esta postura se percibe como acrítica e incluso ingenua, pues no logra rebasar los límites de una postura heterónoma de la moralidad, la cual busca imponer las normas y su obediencia desde afuera sin la creación de un consenso y legitimidad por parte de los demás. Desde esta mirada, este paradigma es débil en su posibilidad de impactar de manera efectiva en el desarrollo moral de las personas, especialmente en la así llamada “Sociedad del Conocimiento”.

Más adelante, Dewey (1909, 2004) fue el primer autor contemporáneo en presentar una postura cognitiva evolutiva de la moralidad. Habló de un nivel preconventional, un nivel convencional y, finalmente, un nivel autónomo. Sin embargo, no hizo un desarrollo amplio ni empírico de esta propuesta. Posteriormente, Piaget (1987) construyó sobre la postura de Dewey y desarrolló estudios empíricos que le permitieron demostrar la posibilidad del desarrollo moral en los siguientes términos: nivel 1 – premoral – no hay sentido de obligación; nivel 2 – heterónimo – obediencia ciega y obligación de respeto acrítico a las normas; nivel 3 – autónomo – el individuo hace un ejercicio consciente de juicio moral y actúa de acuerdo con su conciencia, independientemente de las características de la decisión que éste haya tomado. Kohlberg (1992) desarrolló la postura de Piaget de manera más detallada a través de estudios longitudinales. Su aportación ha sido la descripción detallada y minuciosa de los niveles de desarrollo moral en términos de estadios en las personas y en las sociedades. La descripción de sus estadios es también útil en la creación de estrategias para ayudar en el desarrollo progresivo de estas competencias. La crítica a este paradigma señala su énfasis en la racionalidad, que deja de lado las características reales de las circunstancias de las personas “de carne y hueso” y de los sentimientos de empatía y solidaridad involucrados en cualquier tipo de relación humana cercana [ver en particular el trabajo de Gilligan (1985) y Benhabib (1986) en el desarrollo de esta crítica].

En forma similar, buscando suplir algunas de las deficiencias de las posturas de corte racionalista descritas anteriormente, algunos autores han propuesto trabajar el desarrollo de virtudes en un contexto comunitario, como una ética colectiva y situada en circunstancias y relaciones reales y concretas. Aristóteles es el proponente original de una postura comunitaria como explicación al desarrollo moral, al detallar la ética como una manera de vivir una buena vida. Para Aristóteles, lo

moral consiste en alcanzar la felicidad en términos de la relación virtuosa que se establece con una comunidad. A manera de ejemplo, Peters (1984) ha seguido a Aristóteles (aproximadamente S. IV a. C.; 1997, publicación en castellano) en la construcción de una propuesta que involucra: a) promover el desarrollo de hábitos que materializan virtudes, b) resaltar acciones virtuosas ejemplares, y c) construir identidades morales en el seno de una comunidad. Así, las tradiciones y cultura de la comunidad son respetadas y tomadas en cuenta en el desarrollo moral. Como modelo pedagógico, la crítica que se le ha hecho a la postura aristotélica es que no es posible imponer o predefinir los valores y virtudes relevantes de una comunidad, menos aún si no se pertenece a ella. Los valores y virtudes deben ser identificados, negociados, y en su caso, redefinidos por los propios miembros de la comunidad, nunca desde afuera. De otra manera, en lugar de la vivencia de dichos valores y virtudes, estos se quedan únicamente como definiciones de diccionario que no son plenamente comprendidas por ser ajenas a las circunstancias de los participantes.

Otra crítica que se le ha hecho al modelo de construcción de virtudes en comunidad es que a veces las comunidades son poco críticas e incluso negligentes en relación con los valores y virtudes que ellas mismas buscan promover; esto, analizado en contraste con otras comunidades y personas que no son miembros de esa comunidad y que no comparten dichos valores. Un ejemplo extremo de esta crítica es la manera en la que el nazismo se posicionó como un modelo “virtuoso” de vida entre los ciudadanos de la Alemania de la década de 1930, ante la poca capacidad del pueblo alemán para cuestionar las prácticas de discriminación racial y del holocausto en general. Ciertamente, los valores del nazismo son indefendibles en esta época, pero es deseable que se hubiera llegado a esta conclusión antes del comienzo de la guerra. Si la población alemana hubiera tenido una capacidad de reflexión moral más independiente de los valores de la comunidad nazi a la que pertenecía, quizá habría entendido que es posible tener otros valores, como los del pueblo judío, y que la diferencia no debe ser motivo de exterminio. A veces, el relativismo de los valores comunitarios puede hacer que perdamos la “objetividad” para hacer un juicio moral genuinamente autónomo e informado. Este es el tipo de crítica que plantea Kohlberg en su modelo de desarrollo moral basado en una racionalidad descontextualizada de la cultura y de los grupos sociales a los que pertenecemos. La pregunta es si realmente es posible esta desvinculación en la vida real.

Si bien es cierto que tanto las posturas racionalistas como las comunitarias buscan explicar el desarrollo moral desde miradas aparentemente antagónicas, también es muy probable que ambas posturas sean parcialmente ciertas en sus apreciaciones y, quizá, hasta complementarias. En el resto del capítulo explicaré cómo las nociones de identidad y de reflexividad moral pueden ser presentadas como alternativas de solución ante esta aparente dicotomía entre paradigmas morales y, sobre todo, de qué manera pueden ser operacionalizadas en un conjunto de competencias deseables para los ciudadanos de la Sociedad del Conocimiento.

2. Sociedad del Conocimiento

Manuel Castells, actualmente considerado como uno de los líderes intelectuales en el área de la sociología que han desarrollado este concepto, propone que la así llamada “sociedad del conocimiento” es básicamente una transformación sociotecnológica de nuestra sociedad basada en las nuevas capacidades de procesamiento de información:

...[S]e trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información... Se constituye un paradigma de un nuevo tipo en el que todos los procesos de la sociedad, de la política, de la guerra, de la economía pasan a verse afectados por la capacidad de procesar y distribuir energía de forma ubicua en el conjunto de la actividad humana. (Castells, 2002a, p. 7)

En esta definición destaca la utilización del término “energía” para referirse a las tecnologías de la información como motor de esta transformación, en términos analógicos a la energía de vapor y/o eléctrica que motivó la revolución industrial. Para Castells, estamos viviendo una revolución paradigmática que implica un descentramiento del control de la comunicación, del poder y de todos los procesos de la actividad humana, de manera distribuida entre los agentes que tienen acceso a la red.

Más específicamente, de acuerdo con Castells, este nuevo paradigma tiene dos expresiones tecnológicas concretas y fundamentales que son el Internet y la ingeniería genética. Ambas expresiones están teniendo un gran impacto en el modo en el que programamos, desprogramamos y reprogramamos los procesos de información y socialización, así como los códigos de la materia viva. Sin embargo, estas dos expresiones no son simplemente tecnologías, son además producciones

culturales. En el caso de Internet, esta producción cultural tiene efectos muy importantes sobre la innovación, la creación de riqueza y el nivel económico, pero también en el desarrollo de nuevas prácticas sociales. Castells (2002b) identifica cuatro grupos sociales que han emergido en relación con las diferentes actividades humanas que han dado pie al Internet como producción cultural.

El primer grupo es el “universitario meritocrático”. Se trata de los universitarios que han decidido utilizar Internet como un medio para promover la investigación y la excelencia académica. El segundo grupo es el de los “hackers”. Castells define a los hackers como apasionados de la creación que desarrollan sistemas sólo por el placer de hacer algo útil para la comunidad a la que pertenecen. Como ejemplo está el caso de Linus Torvalds, inventor de Linux, el cual es el primer sistema operativo completamente gratuito y con un manejo abierto y distribuido de su actualización entre los usuarios. El tercer grupo, es el de las formas culturales alternativas que se conforman en comunidades virtuales para tratar temas y alcanzar metas específicas como causas ecológicas, espirituales o sociales que buscan un nicho de expresión y organización a través de la red. El cuarto grupo, finalmente, es el que corresponde a los empresarios jóvenes que utilizan Internet para hacer negocios de nuevas maneras, innovando viejas prácticas comerciales. Así que Internet es la combinación de estos cuatro grupos o capas culturales que comparten la premisa de la libertad de expresión de la sociedad civil y están a favor de la diversidad y pluralismo en la actividad humana, contra del ejercicio del poder político, comercial y comunicativo concentrado en unas pocas manos.

Castells y otros autores han propuesto que en la sociedad del conocimiento las fronteras se difuminan, que ahora es posible establecer contacto con cualquier persona con acceso a la red, que podemos acceder a bienes que están en venta más allá de nuestras fronteras en sitios como eBay y Amazon. Sin embargo, otros autores como Barber (2002) cuestionan en qué medida esto puede realmente tener un impacto en el desarrollo democrático de una sociedad y en la identidad de sus ciudadanos. Si bien para Barber la tecnología tiene la potencialidad de re-balancear las polaridades del poder y su ejercicio en una sociedad a través de este nuevo orden comunicativo, también existe el riesgo de que la indiferencia política y el consumismo dominen el grueso de las interacciones que ocurren en la red, de tal manera que –sin una conciencia crítica de uso de la red–, el sueño de una sociedad de conocimiento sin fronteras difícilmente podrá materializarse.

En esa misma línea, Bauman (2000) señala que una de las dificultades de la época posmoderna (o modernidad "líquida" en términos de Bauman) en la que está situada la sociedad del conocimiento es que nos hemos transformado en una sociedad de consumidores en lugar de productores, con el fin de darnos la oportunidad de desarrollar formas y estilos de vida sofisticados de los que deseamos ser parte para acceder a una mayor libertad y disfrute de los bienes contemporáneos que la tecnología puede ofrecer. De acuerdo con Bauman (2003), la modernidad "sólida", establecida desde el siglo XIX, implicaba un contrato social en el que decidimos renunciar a una parte de nuestra libertad a cambio de construir juntos un orden colectivo y una seguridad social que nos protege colectivamente. Lo que ha ocurrido a partir de la segunda mitad del siglo XX, es que hemos invertido ese contrato, renunciando a parte de nuestra seguridad, para recibir a cambio más libertad, sobre todo más libertad para comprar dichas formas y estilos de vida posibilitados por la tecnología y la globalización. Sin embargo, uno de los problemas con este modelo socioeconómico es que el acceso a estas formas de vida es muy restringido, dado el costo de los bienes requeridos para configurar una vida de este tipo, lo que resulta en la exclusión de gran parte de la población de esta especie de promesa del futuro al que hemos llegado.

En consecuencia, otro de los problemas resultantes es la emergencia de trayectorias inestables para el desarrollo de la población. Esto es, ya no existe más un puesto de trabajo que pueda tenerse para toda la vida, lo que le impone al sujeto la necesidad de ser muy flexible en la construcción constante de una identidad que nunca acaba de solidificar por una ausencia de fines últimos definidos en sociedad, excepto por aquellos que tienen que ver con el consumo constante y el anhelo de una vida enriquecida por bienes sofisticados. Para Bauman (2005), la única solución al malestar que produce la incertidumbre de esta modernidad 'líquida' es el trabajo continuo en la construcción de una identidad que sea, al mismo tiempo, dinámica y reflexiva en relación con la necesidad de los cambios que la sociedad busca imponer en la vida y sobre los que cada persona decida de manera consciente. Así, para Bauman, la identidad es la última fuente de arraigo de la cual podemos depender en nuestra búsqueda de estabilidad.

Siguiendo estos postulados, a continuación presento algunos de los retos para la construcción de una identidad que, además de posmoderna, sea moral. Esto es, para ser capaces de construir una

identidad de manera reflexiva es importante examinar el conjunto de competencias morales que requiere una persona para lograr este fin.

De manera más específica, necesitamos dar cuenta de competencias que contrarresten el excesivo individualismo, la carencia de vínculos comunitarios y la desensibilización hacia las necesidades del otro concreto derivadas del contrato social de la modernidad "líquida". Así, se requieren personas con una nueva conciencia personal y colectiva, críticas respecto del tipo de relación social y económica que esta era impone, y capaces de manejar las posibilidades de transformación a su alcance. En síntesis, se precisa una utilización más crítica y productiva de la tecnología digital y las prácticas sociales resultantes para tener una mayor participación en la creación y seguimiento de reglas y leyes, una mayor autonomía moral y un mejor involucramiento emocional con el otro.

Para esto, presento a continuación, a manera de propuesta, un conjunto de competencias que ayudarían a conformar dicha identidad moral.

3. Competencias morales: definiciones, estrategias y ejemplos

En este apartado se presentan seis competencias necesarias para la construcción de una identidad moralmente reflexiva en la sociedad del conocimiento. Las competencias son:

1. Competencia de socialización en las normas.
2. Competencia de reflexividad moral.
3. Competencia dialógica.
4. Competencia de ser empático con las necesidades del otro.
5. Competencia de participación en comunidades.
6. Competencia de participación mediada por tecnología digital.

Para cada una de las competencias se da una definición y se describen sus componentes en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Asimismo, se presentan algunas estrategias plausibles para la promoción de estas competencias y se ilustra la vivencia de éstas en diferentes tipos de participantes y comunidades en el ámbito local, nacional e internacional.

- 3.1. Competencia de socialización en las normas:** La persona es capaz de apreciar la utilidad y conveniencia de seguir las normas en beneficio de todos, tanto

de la sociedad como de sí misma para la construcción y desarrollo de una personalidad moral que le permita participar en comunidades moralmente responsables, así como en la construcción de un estado de derecho.

Conocimientos: La persona conoce las reglas y leyes que le afectan de manera directa, así como los mecanismos de participación legislativa y regulatoria de su entorno.

Habilidades: La persona participa activamente en la modificación y creación de leyes y normas de su entorno.

Actitudes: La persona aprecia el valor de las reglas y normas para una convivencia pacífica y cívica; tiene una postura crítica en relación con las normas y leyes de su entorno. La persona es proactiva en señalar la pertinencia, relevancia y ajuste de las reglas de su entorno.

Estrategias: Empezar campañas informativas del valor y utilidad de las reglas para regular la propia vida y hacerla más productiva. Desarrollar campañas de lectura de la Constitución, del reglamento de tránsito, del código de ética de la profesión a la que pertenecen los individuos, del reglamento escolar, etc. Realizar una revisión crítica de noticias que abordan asuntos legislativos del país, del mundo. Promover el establecimiento de asambleas y otros mecanismos de participación institucional, ciudadana, /cívica en la familia, la empresa, las oficinas y centros escolares y comunitarios donde se establecen, revisan y proponen acuerdos normativos de manera consensada. Implementar campañas contra la corrupción en la vida cotidiana, e.g. *Cineminutos* contra la corrupción.

Ejemplo: La construcción de una nueva constitución en Islandia.

En septiembre de 2008, la crisis financiera global explotó por un exceso de préstamos hipotecarios de alto riesgo conectados con el falseamiento de información acerca del riesgo de defraudación financiera para los ahorradores que se involucraron en la compra de bonos derivados de esas hipotecas. Como resultado, por ejemplo, fondos de pensiones que compraron estos bonos de riesgo perdieron todo su capital dejando a mucha gente con la pérdida de los ahorros de toda su vida. La crisis financiera prácticamente afectó a todos los países. Uno de los países europeos más afectados fue Islandia. En ese país, los tres bancos más grandes hicieron préstamos hipotecarios de riesgo con un valor seis veces más grande que el tamaño de todo el producto interno bruto anual de Islandia. Al iniciar la crisis, esas tres instituciones bancarias quebraron al no poder absorber la falta de

pago de los propietarios de bienes raíces ni poder cobrar las pólizas de riesgo contraídas para estas operaciones. En esencia, se trata de un caso en el que la desregulación bancaria se puso al servicio de la codicia de los banqueros que actuaron de manera inmoral y sin escrúpulos para enriquecerse a costa del dinero de los ahorradores, aun cuando sabían que habría pérdidas financieras por los mecanismos de especulación en marcha. Como parte de su trabajo en el banco muchos empleados de alto nivel recibieron bonos de varios millones de dólares.

Al entrar en crisis los bancos islandeses, buscaron ser rescatados de la bancarrota por el gobierno de Islandia como hicieron otros bancos en el mundo, al acudir a sus respectivos gobiernos. El costo de este rescate equivaldría a \$17000.00 dólares por cada uno de los poco más de 300 mil habitantes que tiene este país. Uno de los argumentos era que, de no recibir este rescate, miles de ahorradores perderían su dinero, incluyendo entre ellos a varios miles de ahorradores del Reino Unido y Holanda, que confiaron en la reputación del sistema bancario islandés en su momento. La población salió a las calles a protestar por el mal manejo del sistema financiero, por la falta de moralidad de los banqueros y de los políticos que permitieron la desregulación que llevó el sistema a la quiebra. Los ciudadanos islandeses expresaron profundamente su desacuerdo ante la idea de endeudarse como pueblo y exigieron que su dinero como ahorradores fuera resguardado y que los bancos asumieran sus propias pérdidas, aún si esto implicaba su quiebra. También exigían prisión para los banqueros y los políticos involucrados.

Durante los meses del otoño de 2009 y comienzos de 2010, los islandeses llevaron a cabo diferentes manifestaciones y dos referéndums donde rechazaron el rescate bancario. Además, como resultado de la organización popular se realizaron asambleas en las que se planteó redactar de nuevo la constitución islandesa, para no permitir que de nuevo ocurriera algo así. La idea fue crear nuevas leyes que fueran decididas y respetadas por todos, un nuevo acuerdo social. Para esto, se eligió de manera aleatoria a 1500 ciudadanos que fueron convocados para decidir juntos, en 162 mesas de nueve personas, cuáles deberían de ser los valores más importantes de los ciudadanos. Los costos de la asamblea se absorbieron de donaciones de individuos y organizaciones no gubernamentales (ONGs). Los valores más importantes resultantes de esa asamblea fueron: integridad, igualdad, equidad en el acceso a los derechos humanos, respeto, justicia, amor, responsabilidad, libertad,

sustentabilidad y democracia. La familia y la confianza también fueron destacadas como valores fundamentales.

Después, se hizo una convocatoria para elegir a 25 ciudadanos que redactarían el documento final de esta constitución, tomando como base los valores elegidos. Los ciudadanos se propusieron a través de Internet utilizando redes sociales como Facebook y Twitter y la elección de estos representantes se llevó a cabo en línea. Los trabajos iniciaron y el desarrollo del documento se publicó en una página de Facebook para que toda la población pudiera opinar. Se recibieron más de 1600 comentarios que fueron incorporados en un documento de aproximadamente 700 páginas que fue terminado en julio de 2011. Entre las nuevas leyes propuestas destacan: a) separación iglesia-Estado; b) que todos los recursos naturales sean considerados públicos y que cualquier persona pueda demandar la conservación de la naturaleza y reparar el deterioro del medio ambiente; c) que toda la población tenga acceso garantizado a Internet; d) que toda petición apoyada por más del 15% de la población tenga la obligación de ser considerada una iniciativa de ley en el parlamento, sujeta a referéndum popular. La nueva constitución será validada en referéndum en el transcurso del año 2012.

Probablemente se trate de la primera constitución que es creada en línea, con un genuino espíritu de colaboración del pueblo y para el pueblo y con una realización en la práctica para organizarse y ejecutar en línea los acuerdos y las leyes de una nación. Cuando uno piensa en mecanismos de socialización de la ley y en maximizar la obediencia a ella en una era como ésta, el referente del caso de la creación de la nueva constitución de Islandia resulta ejemplar y quizá inaugure nuevas formas de entender la utilidad de la ley al servicio de un pueblo. Las posibilidades de corrupción se reducen mucho cuando, de antemano, la persona es partícipe de la creación de las leyes a las que ella misma se someterá. No es casual que, a pesar de las dificultades financieras de Islandia, este país sea uno de los menos corruptos (Transparency International, 2011) y el más pacífico del mundo (Institute for Economics and Peace, 2012). El nivel de su democracia, pero sobre todo, el nivel de su participación ciudadana, son ejemplares.

3.2. Competencia de reflexividad moral: La persona es capaz de razonar y desarrollar un juicio moral autónomo basado en principios éticos universales (más allá

de juicios basados en la cultura).

Conocimientos: La persona identifica las condiciones, elementos y circunstancias de un dilema moral en toda su complejidad.

Habilidades: La persona es capaz de sopesar organizada y críticamente los valores que están en juego en un dilema dado.

Actitudes: La persona es capaz de mantener una actitud abierta a todas las posiciones presentadas en un dilema y no cerrarse, de manera premeditada, a su propia opinión o postura.

Estrategias: Resolver dilemas morales como modelo didáctico. Involucrar a los participantes en el diseño de sus propios dilemas morales. Promover la utilización de mapas mentales, redes semánticas, tablas, diagramas y otros organizadores conceptuales para aclarar los elementos involucrados en un dilema. Proporcionar una lista de cotejo que le ayude al participante a jerarquizar los valores que están en juego y que le ayuden a ordenarlos de acuerdo con su prioridad para resolver el dilema.

Ejemplo: Desarrollo del juicio moral en estudiantes de primaria en Monterrey, México.

En la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey se ha desarrollado un programa de intervención para trabajar en un conjunto de escuelas de primaria y secundaria, con niños de entre 10 y 14 años, en la resolución de dilemas para promover el desarrollo moral de los mismos (Heredia-Escorza & Fernández -Cárdenas, 2011). Los dilemas pueden consultarse en la página <http://ege.ruv.itesm.mx/convenio/cultura/> . Uno de los dilemas utilizados es el siguiente:

El Dilema de Enrique

Una mujer estaba a punto de morir a causa de un tipo raro de cáncer. Había una medicina que los doctores pensaban que podría salvarla. Era una forma de *radium* que un farmacéutico del mismo pueblo había descubierto recientemente. La fabricación de la droga era muy costosa, pues el farmacéutico quería cobrar 10 veces más de lo que le había costado hacerla. Él farmacéutico gastaba \$500 por el *radium* y cobraba \$5000 por una pequeña dosis del medicamento. Enrique, el esposo de la mujer enferma, se fue a ver a todos sus amigos y conocidos para pedirles el dinero prestado, y trató de conseguirlo por todos los medios legales, pero sólo pudo reunir \$2500, la mitad de lo que costaba la medicina. Enrique le dijo al farmacéutico que su esposa estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la medicina a un precio más bajo o que le permitiera pagársela más tarde. Pero el farmacéutico dijo: "No, yo descubrí la medicina y ahora voy a ganar dinero con ella". Entonces, habiendo tratado de obtener el dinero por todos los medios legales

posibles, Enrique se desesperó y consideró la posibilidad de entrar en la farmacia para robar la droga para su mujer.

A los alumnos se les pide que, trabajando en grupo respondan a este dilema y supongan que la decisión de Enrique fue robar la medicina (ver adaptación de Fernández-Cárdenas, 2010; Frisancho, 2007), y que decidan si están o no de acuerdo con los argumentos que él dio para hacerlo (ver segunda columna de la Tabla 1, abajo). Se les pide, además, que escriban porqué están o no de acuerdo con los argumentos presentados por Enrique (ver tercera columna de la Tabla 1, abajo). Entre los argumentos de Enrique que se les pide evaluar están los siguientes (ver primera columna de la Tabla 1):

Razones por las que Enrique dice que Sí debe robar la medicina	Acuerdo o desacuerdo con Enrique	Razones proporcionadas por los alumnos
Sí, porque si muere, ¿quién me cocinará luego?	La mayoría de los grupos de alumnos estuvo en desacuerdo con esta razón	<ul style="list-style-type: none"> - Porque está mal - Él tiene manos y lo necesario para poderse cocinar - No es nada importante quien le cocine, importa más la vida
Sí, porque así podré pedirle el mismo favor.	La mayoría de los grupos de alumnos estuvo en desacuerdo con esta razón	<ul style="list-style-type: none"> - Está mal robar - Porque dice el dicho: haz el bien sin mirar a quien - Lo que importa es la vida de la esposa, nada más
Sí, porque la vida está por encima de la propiedad	La mayoría de los grupos de alumnos estuvo de acuerdo con esta razón	<ul style="list-style-type: none"> - No debe robar - Porque la ama. Está pensando en su matrimonio - Vale más la vida de una persona que el dinero

Tabla 1. Razones de Enrique para robar la medicina, proporción de alumnos en acuerdo o desacuerdo con estas razones y razones proporcionadas por los alumnos para estar o no de acuerdo con las razones de Enrique.

De acuerdo con la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, existen tres estadios de desarrollo que corresponden a diferentes maneras de elaboración de un juicio moral. En el estadio preconvencional los participantes, generalmente infantes y niños preadolescentes, juzgan moralmente una situación en términos de recompensas y castigos asociados a una conducta buena o mala, respectivamente. Hay una postura muy dependiente del punto de vista del otro, heterónoma, donde la obediencia se considera un componente esencial de la moralidad. En el nivel convencional, los participantes, generalmente adolescentes y adultos jóvenes, juzgan moralmente una situación

basándose en la conveniencia de seguir normas sociales, las convenciones y costumbres de un grupo al cual se quiere pertenecer. Los posicionamientos morales de las personas en este nivel de desarrollo son dependientes de la aprobación y mirada social de los demás, de la evaluación de su identidad social por parte de los demás. Finalmente, en el nivel postconvencional, generalmente representado por adultos, los participantes en la búsqueda de solución de un dilema juzgan moralmente una situación basándose en principios universales que son invocados como un ideal al cual aspirar en términos de decidir el mayor bien para ellos y para la Humanidad como respuesta a un dilema. La posición moral es de autonomía con respecto al punto de vista de los demás; el juicio moral se lleva a cabo de manera reflexiva, tomando en cuenta la mayor cantidad de posturas posibles. La decisión moral se toma como un acto libre de conciencia, reconociendo, además, que no habrá decisión ideal, más bien una decisión reflexiva y autónoma, aceptando la naturaleza intrínsecamente conflictiva de los elementos de un dilema y la necesidad de actuar al respecto.

En la tabla anterior, en la primera columna es posible identificar el nivel de desarrollo moral implicado en las razones proporcionadas por Enrique como parte de nuestro diseño de resolución de este dilema. Así, el que Enrique esté preocupado por quién le va a cocinar, implica una dependencia muy fuerte de su esposa, la cual es más bien cercana a una moral preconvencional que no le permite ver a Enrique más allá de la recompensa material y corporal de ayudar a mantener viva a su esposa. En el segundo argumento, el que Enrique opine que es mejor robar porque así se puede pedir de nuevo el mismo favor a la esposa, implica que la preocupación del personaje pasa por la conveniencia social propia del estado convencional. Por último, cuando Enrique argumenta que la vida está por encima de la propiedad, está invocando explícitamente una valoración que compite entre dos principios o derechos humanos, sabiendo, de antemano, que no hay una solución fácil o sin consecuencias. Esta valoración es de tipo post-convencional.

Este tipo de valoración del desarrollo moral basada en el nivel de juicio moral que opera en una situación es de por sí interesante en el diseño de un dilema. Más interesante aún es la manera en la que los participantes, en este caso los alumnos de este estudio, valoran las razones proporcionadas en el dilema y producen ellos mismos argumentos que responden a lo planteado por Enrique. Así, argumentos de los alumnos como “porque está mal”, “está mal robar”, “no debe robar”, son

identificables en el nivel preconvencional; argumentos como “él tiene manos y lo necesario para poderse cocinar”, “porque dice el dicho: haz el bien sin mirar a quien” y “porque la ama, está pensando en su matrimonio” son propias de una valoración convencional; finalmente “no es nada importante quien le cocine, importa más la vida”, “lo que importa es la vida de la esposa, nada más” y “vale más la vida de una persona que el dinero” invocan explícitamente el derecho a la vida como el bien máximo que está en juego en el dilema, valoración propia del nivel de desarrollo post-convencional.

La utilización de dilemas como estrategia didáctica para la promoción del desarrollo moral es también una muy buena alternativa, más allá de ser un medio de evaluación de un estadio moral dado en el tiempo. En nuestro programa de intervención tenemos evidencia estadísticamente significativa de que la utilización pedagógica de dilemas morales promueve la producción de más y mejores argumentos morales en los participantes después de un programa de 16 semanas que involucró la resolución conjunta de ocho dilemas en clase con la metodología de plenarias y pequeños grupos (ver Heredia-Escorza & Fernández-Cárdenas, en prensa). Más adelante me referiré al carácter dialógico de este ejercicio y la manera en que se vincula con la competencia comunicativa de buscar acuerdos grupales a través del habla en interacción.

3.3. Competencia dialógica: La persona es capaz de comunicarse con otros en la búsqueda de acuerdos y posturas comunes sobre problemas compartidos

Conocimiento: La persona identifica las condiciones de una situación comunicativa: participantes, motivo, meta, reglas de comunicación, etc.

Habilidades: La persona es capaz de tomar turnos de habla, seguir la secuencialidad de los temas, hacer sus intervenciones relevantes, informativas, breves y sustanciosas (ver Grice, 1975). Explicar sus motivos, solicitar razones a los demás, buscar acuerdos conversacionales, mantener un tono exploratorio en la conversación (ver Habermas, 1985; Wegerif, 2012).

Actitudes: La persona es capaz de mantener una orientación dialógica, de escucha a los demás, con una comprensión activa de la comunicación

Estrategias: Explorar con los participantes de una situación de interacción social los posibles retos que su interacción pueda presentar y hablar de los mecanismos de resolución de conflictos, negociación de acuerdos y búsqueda de consensos. Se puede tratar de reglas de uso del habla en

interacción o de construcción de un diálogo.

Ejemplo: El diálogo en la división del trabajo en un grupo pequeño de alumnos de quinto año en Inglaterra.

En el siguiente ejemplo se muestra una transcripción en la que un grupo de tres niños ingleses de quinto de primaria (9-10 años de edad) están trabajando juntos en la construcción de una página web (ver Fernández-Cárdenas, 2009a, 2009b). Están sentados frente al teclado de una computadora, escribiendo información acerca de la biografía de un personaje histórico. A estos niños se les pidió que buscaran acuerdos con algunas reglas base de interacción y preguntas clave que permiten mejorar la calidad de la interacción y el espíritu de colaboración del grupo.

Transcripción 1. ¿Estamos de acuerdo?

1. Clara: ¿Quieres teclear Carlos?
2. Carlos: Sí.
3. Clara: OK. ¿Quieres cambiarte para acá?
4. Saúl: No. Déjame escribir un poquito más.
5. Carlos: Hagámoslo. ¡Alto!
6. Saúl: Déjame hacer solo uno más.
7. Clara: ¿Puedo decir algo? ¿Estamos todos de acuerdo en que Carlos debe poder tener un turno para teclear?
8. Saúl: Sí.
9. Clara: Estoy de acuerdo. Muy bien entonces.
10. Saúl: Aquí abajo (*señalando la pantalla*).
11. Clara: ¿Podemos cambiar lugares? Porque él necesita alcanzar el teclado, ¿o no?
12. (*los alumnos intercambian de lugar*)
13. Maestra: ¿Qué está pasando chicos?
14. Clara: Estamos intercambiando lugares porque acabamos de decidir que Carlos debe tener una oportunidad en el teclado.
15. Maestra: OK.

Análisis: El evento empieza con un ofrecimiento de Clara: "¿Quieres teclear Carlos?". Carlos acepta el ofrecimiento en el turno 2, y Clara elabora su invitación al preguntar a Carlos si le gustaría intercambiar lugares en el turno 3. Sin embargo, en el turno 4, es evidente que el que está tecleando es Saúl, no Clara, y en ese sentido, Saúl pide por un poco más de tiempo para escribir. Carlos demanda su oportunidad en el turno 5 ("*Hagámoslo. ¡Alto!*"), y Saúl reitera su petición de escribir una oración más en el turno 6. Sin embargo, antes de que la discusión continúe Clara pregunta: "*¿Puedo*

decir algo?". Al construir su petición de esta manera, ella ofrece un turno "dispreferido" (ver Fernández-Cárdenas, 2012; Levinson, 1983), ya que, por lo general, los participantes no piden permiso para hablar en una conversación. Adicionalmente, esta pregunta es diferente a una lucha por turnos de escritura, de tal manera que es utilizada para construir el espacio para una segunda pregunta que claramente invoca una racionalidad explícita en el manejo del trabajo en grupo: "*¿Estamos todos de acuerdo en que Carlos debe poder tener un turno para teclear?*". La estrategia de Clara parece efectiva ya que en el turno 8, Saúl abandona su pelea por continuar escribiendo y es la primera persona en aceptar la petición de Clara de darle una oportunidad a Carlos. Clara entonces muestra su acuerdo con Saúl en el turno 9 y, de esta manera, Saúl le indica a Carlos donde debería él continuar tecleando: "*Aquí abajo*". Después de esto, Clara pide intercambiar lugares ya que Carlos "*necesita alcanzar el teclado, ¿o no?*". Mientras intercambian lugares en el turno 12, la maestra se acerca a preguntar qué es lo que está pasando y Clara reafirma en el turno 14 que justo han decidido que Carlos debería tener una oportunidad de escribir.

Al analizar este evento, es posible ver como el tiempo es utilizado de manera más eficiente en la actividad, pues aun cuando han negociado un cambio en la distribución de tareas, Saúl ha continuado tecleando. Adicionalmente, es posible apreciar cómo un sentido de esfuerzo grupal, inclusividad, y "democracia" emerge en el evento, ya que preguntas como "*¿Estamos todos de acuerdo en que Carlos debe poder tener un turno para teclear?*" tienen un efecto de creación de consenso al interior del grupo. También la pregunta representa una clara invocación de una racionalidad explícita que media la manera en la que la actividad es llevada a cabo, vinculada con la amabilidad y facilidad con las que el grupo maneja la distribución de tareas. Todos estos aspectos ayudan a identificar el evento como uno en el que se crea un evidente espíritu colaborativo dentro del grupo. Finalmente, es importante notar que la división del trabajo siempre está presente, la racionalidad dialógica reside en la manera en la que los integrantes procedieron a distribuir las tareas. En este sentido, la colaboración fue más fácil de lograr cuando un estilo más racional y amable fue adoptado, el cual ayudó a la emergencia de metas conjuntas, así como de un sentimiento de esfuerzo conjunto, y por lo tanto, una distribución del poder más democrática.

3.4. Competencia de ser empático con las necesidades del otro: La

persona es capaz de sentir empatía por las circunstancias de otra persona; también identifica las posibilidades de apoyo que le puede brindar de manera solidaria y generosa.

Conocimiento: La persona identifica que sus circunstancias y sus necesidades no son las mismas que las de otros.

Habilidades: La persona busca, activamente, identificar las posibilidades de apoyo que puede brindar a otro de manera concreta.

Actitudes: La persona es capaz de “ponerse en los zapatos de otro” y trata de sentir lo que la otra persona siente desde ahí. La persona es capaz de distanciarse de sí misma y observarse en perspectiva, desde la mirada del otro (ver Bajtín, 1985; Benhabib, 1986; Gilligan, 1985; Levinas, 1979).

Estrategias: Empezar campañas de visibilización de las víctimas de conflictos o situaciones conflictivas en diferentes actividades cotidianas o públicas. Trabajo de campo en el que la persona busca entrevistar a otro acerca de su interés y preguntarle sobre sus dificultades, dilemas, vulnerabilidades y necesidades. Se puede tratar de reglas de participación y su relación con un manejo de la intersubjetividad en términos de construcción de empatía con el otro y de distanciamiento de una postura egocéntrica o individualista.

Ejemplo: La empatía de dos alumnos con mejor desarrollo de habilidades de lectura que su compañero

En el siguiente evento comunicativo, Carlos, Clara, y Saúl, los mismos niños ingleses de la Transcripción 1, están explorando una página web de ejemplo acerca de las escuelas británicas en la época victoriana (ver Fernández-Cárdenas, 2009a, 2009b). En este punto de la lección, tanto Clara como Saúl han estado leyendo en voz alta varias secciones ligadas a la página principal, tales como “escuelas taller” y “escuelas de la dama”. Por el contrario, Carlos ha estado un poco renuente a participar, cuando de repente Saúl propone algo:

Transcripción 2. Escuelas dominicales.

1. Saúl: Hey, ¿tomamos turnos cada uno para leerlo?
2. Clara: ¿Sí?
3. Saúl: Carlos, ¿quieres leerlo?
4. Clara: ¿Quieres leer un poquito? Encontraremos una pequeña parte para ti.
5. *(Carlos afirma con la cabeza)*
6. Saúl: Sí, veamos, veamos, veamos si...
7. Clara: Ahí *(señalando la pantalla)*.
8. Saúl: Esa es una pequeña parte *(señalando el vínculo de "Escuelas dominicales")*.
9. Clara: ¿Quieres leer? ¿Quieres leer un poquito?
10. Carlos: Sí. "Al fin..."
11. Clara: final, *(señalando la pantalla, siguiendo el párrafo con el dedo)*.
12. Carlos: Eh? final, del...
13. Clara: sig...
14. Saúl: si...
15. Carlos: Eh?
16. Clara: sig...
17. Saúl: sigl
18. Clara: si...gl...o *(Clara mueve su dedo siguiendo la forma de las letras en la pantalla en los siguientes turnos)*.
19. Clara: die...ci...o...
20. Carlos: dieciocho
21. Saúl: un
22. Carlos: un hombre llamado...
23. Clara: Rob
24. Saúl: Robert De Niro
25. Clara: shh, ssh, ssh
26. Carlos: Ra
27. Clara: Rai, kes,
28. Carlos: ¿Qué?
29. Clara: vvvv
30. Carlos: vio, niños,
31. Clara: ¿Qué es lo que hacemos aquí en este sitio?
32. Carlos: jugando
33. Saúl: en
34. Carlos: en la
35. Clara: calle
36. Maestra: Muy bien. ¿Pueden parar ahora?... *(voz de la maestra)*.

Análisis: En este evento comunicativo, Saúl empieza preguntando si les parece que cada uno tome un turno para leer en voz alta. En este sentido, es interesante notar como esta pregunta no es seguida por una respuesta sino por subsecuentes preguntas en los turnos 2, 3 y 4, que parece que buscan hacer que Carlos acepte la propuesta de Saúl. En particular, destaca cómo Clara construye su pregunta para Carlos en el punto 4: "*¿Quieres leer un poquito? Encontraremos una pequeña parte para ti*", lo que implica que Saúl y Clara harán un esfuerzo con el fin de ayudarlo, ante lo cual Carlos afirma con la cabeza en el turno 5. Entonces, después de tener la tímida respuesta afirmativa de Carlos, entre los turnos 6 a 9, Saúl y Clara empiezan a buscar una "*pequeña parte*" que será leída por Carlos, de tal manera que Clara repite su pregunta para Carlos: "*¿Quieres leer? ¿Quieres leer un poquito?*", modulando su voz de una manera enfática. En consecuencia, en el turno 10, Carlos empieza a leer, pero muy pronto empieza a tener problemas, y desde ese momento Clara empieza a leer en colaboración con él, dándole pistas de los sonidos de las palabras (ej. 13. Clara: "*sig...*"), y en muchos casos, incluso sigue la forma de las letras en la pantalla con sus propias manos mientras enuncia los sonidos correspondientes en sílabas segmentadas (ej. Clara: "*die...ci...o...*"). Clara construye este cuidadoso "andamiaje" con él en los turnos 10 a 20, y entonces, en el turno 21, Saúl se une a esta actividad al leer en voz alta la siguiente palabra en el párrafo. Así, en los turnos 21 a 36 es posible ver una tarea conjunta de lectura que involucra a los tres niños, pero con Clara y Saúl intencionalmente tratando de apoyar los esfuerzos de Carlos en esta actividad. Adicionalmente, vale la pena destacar como el estilo de andamiaje de Saúl tiende a ser más juguetón, de tal manera que en el turno 24 propone "*Robert De Niro*" como un candidato para el nombre del personaje escrito en el párrafo. Por el contrario, Clara parece ser mucho más formal en su rol tutorial, demandando más de Carlos, en la mayoría de los casos, como en el turno 29 donde solamente enuncia la primera letra (e.g. 29. Clara: "*v*") de la palabra "*vio*", esperando que Carlos identifique y enuncie la palabra completa, así como dando pistas acerca de cómo adivinar el significado de una palabra escrita en este párrafo (e. g. 31. Clara: "*¿Qué es lo que hacemos aquí en este sitio?*"). En ambas instancias, destaca que Carlos es capaz de identificar y leer las palabras correspondientes "*vio*" y "*jugando*" en los turnos 29 y 32 respectivamente, después de que Clara lo insinuó.

Finalmente, a partir de este análisis es posible sugerir que este evento comunicativo no habría ocurrido sin la firme intención de Clara y Saúl para ayudar a Carlos a leer este párrafo de la página web. De esta manera, sugeriría que la empatía o la voluntad de ayudar a otra persona basándose en la comprensión de su situación, es un componente clave para proporcionar andamiaje en cualquier situación educativa, como lo presentado aquí. Así mismo, la empatía es un elemento clave en la construcción de intersubjetividad en la vida cotidiana.

3.5. Competencia de participación en comunidades: La persona es capaz de interactuar con participantes de su(s) comunidad(es) identificando, negociando y viviendo de manera activa los valores y virtudes comunes a todos los miembros de una comunidad.

Conocimiento: La persona conoce los valores y virtudes que son relevantes en la(s) comunidad(es) a las que pertenece

Habilidades: La persona es capaz de negociar acuerdos con respecto a la manera en la que se apropia y domina los valores y virtudes de la(s) comunidad(es) a las que pertenece. La persona es capaz de participar en una comunidad moviendo su lugar desde una participación periférica hacia una participación plena (ver Lave & Wenger, 1991).

Actitudes: La persona se siente cómoda e identificada con los valores y virtudes de la(s) comunidad(es) a las que pertenece. La persona es capaz de negociar proactiva y constructivamente las transformaciones necesarias en la definición de valores y virtudes de la(s) comunidad(es) a las que pertenece.

Estrategias: Propiciar el entrenamiento y capacitación en el diseño y ejecución de asambleas, redacción de minutas y acuerdos comunitarios. Definición colectiva de una misión, visión y propósitos de una institución o grupo social. Evaluación del progreso de los resultados de un grupo.

Ejemplo: La comunidad de Cherán y su lucha en contra de los talamontes.

Cherán es un pueblo indígena ubicado al Noreste de la meseta Purépecha, en el estado de Michoacán, México, que cuenta con menos de 13,000 habitantes. En esta comunidad, por iniciativa de las mujeres, los pobladores se han levantado contra el crimen organizado y la tala clandestina que

desde hace algunos años ha devastado el bosque, pasando de tener 27,000 hectáreas a tan sólo 7,000.

La gente de Cherán se atrincheró desde el 15 de abril de 2011, cuando decidió desconocer al gobierno y a la policía municipal por su apatía y actuación corrupta ante la problemática. Asimismo, decidieron sustituir a las autoridades por una Comisión General que autogobernara, e implantaron una ronda comunitaria que autoprotegara a los pobladores y a los bosques. A partir de entonces, los voluntarios de las Fuerzas Comunes tienen un periodo rotatorio: "Vecino con vecino, cuadra con cuadra".

A continuación se presenta la declaración de principios del movimiento en favor de la preservación de los bosques y la autonomía política del pueblo de Cherán:

Bosque muerto, Cherán

Hermanos y hermanas purhépechas

Hermanos y hermanas mexicanas

La comunidad de Cherán hace un llamado general, a hombres y mujeres del buen pensamiento, que se unan a nuestra lucha, que es la lucha por la defensa de la naturaleza, del aire que respiramos, del agua que significa vida, de los bosques que nos han dado todo eso en este mundo y que ahora por la ambición desmedida de unos cuantos que han perdido la razón, ponen en riesgo no sólo nuestra supervivencia sino la de todos los que en ella convivimos.

Esta situación tiene sus causas: la ambición por el poder y el dinero que ha hecho que se olviden valores fundamentales de la convivencia como el respeto hacia la naturaleza, a todo lo que nos rodea y a nosotros mismos, generando con ello, actitudes capaces de corromper nuestra sana convivencia, con flagelos como la corrupción de nuestras instituciones y en consecuencia, una violencia criminal desmedida.

La comunidad de Cherán vive en la actualidad la destrucción brutal de sus bosques. Acción cometida por grupos criminales que se han hecho poderosos con la complicidad de grupos políticos y económicos de grandes intereses. No podemos imaginar que esta destrucción brutal sea desapercibida por las autoridades correspondientes. Si es así, esto nos hace pensar que vivimos una situación de desgobierno, no sólo en el municipio, sino en el estado y el país.

Pensamos además, que lo que nosotros estamos viviendo no es una particularidad nuestra, es algo que están viviendo las comunidades purhépechas hermanas y la totalidad de la sociedad mexicana. Razón por la que hacemos un llamado a todas las comunidades hermanas, a todos los hombres y las mujeres de buen entendimiento, a que se unan a nuestra lucha que también puede ser la de ustedes.

Los pueblos indígenas, así como el pueblo mexicano en general, en su historia, han sabido superar grandes problemas gracias a su solidaridad. Que en esta ocasión no sea la excepción.

Invitamos a todos y a todas a que se unan a nuestra lucha, exigiendo desde sus lugares la justicia que ha sido violada. No permitamos el paso a esos grupos que nos han querido acobardar. Hagámosles sentir nuestra presencia. Que no nos aniquilen. Exijamos el restablecimiento del orden a quienes corresponda o que desalojen lo que no han podido ejercer, que es el de utilizar el poder que la ciudadanía les dio, para la construcción de un orden constitucional.

¡Basta de saqueos!

¡Basta de asesinatos!

¡Basta de secuestros!

¡Basta de la impunidad de esos que se sienten protegidos!

¡El futuro es nuestro!

¡Que viva Cherán khéri!

¡Que vivan las comunidades purhépechas!

¡Que viva el pueblo mexicano!

Cherán a 16 de abril del 2011

(Tomado de Manolox, 2012)

Comentario: En esta competencia se busca que los participantes se apropien de valores y virtudes que son propios de una comunidad y que los ejerzan en el contexto relevante donde opera esa comunidad de manera legítima. En el despliegado de Cherán que se presenta, se invocan varios valores que se presentan como virtudes históricas de la presencia de este pueblo purépecha en la región: a) la sustentabilidad, en tanto la búsqueda de la supervivencia del pueblo con la utilización racional de sus recursos y el respeto a la naturaleza; b) la búsqueda de justicia, en contra de la ambición y la corrupción de autoridades las cuales promueven y permiten una explotación desmedida de los recursos; y, c) la solidaridad, que es invocada como la única manera de resolver este problema. Vale la pena resaltar que la posibilidad de vivir estas virtudes es altamente peligrosa, pues es cuestionada desde el poder de los intereses económicos y políticos en contra de los cuales esta comunidad busca afirmarse. La experiencia del pueblo de Cherán es un recordatorio de la vivencia de valores y virtudes de una comunidad que aprecia la naturaleza, altamente disputada por diversos intereses. Esto, en contraste con una versión un tanto idealizada de definición de valores y virtudes de manera inocua y aséptica, la cual no es transformadora ni generadora de mejores niveles de desarrollo moral (ver por ejemplo, las iniciativas de educación del carácter, e.g. Lickona, 1999). El

desarrollo moral se da como resultado de la solución de los dilemas a los que se enfrentan las personas de manera situada.

A continuación se presenta la última competencia que se revisa en este capítulo: competencia de participación mediada por tecnología digital.

3.6. Competencia de participación mediada por tecnología digital: La persona es capaz de utilizar de manera moralmente responsable las tecnologías que posibilitan la participación virtual en redes sociales y es sensible a aspectos de legitimidad, equidad, privacidad, intimidad, prevención de acoso, y, así mismo, garantiza su seguridad y las de otros.

Conocimiento: La persona conoce las características, atributos y restricciones de las tecnologías digitales que posibilitan la interacción y participación social en redes sociales virtuales.

Habilidades: La persona utiliza con dominio y de manera informada las tecnologías digitales que posibilitan la interacción y participación social en redes virtuales sociales.

Actitudes: La persona está consciente y es sensible a aspectos de legitimidad, equidad, privacidad, intimidad, prevención de acoso y garantiza su seguridad y las de otros. La persona utiliza las redes sociales para fortalecer las prácticas democráticas de una comunidad.

Estrategias: Ofrecer talleres de introducción al uso y manejo avanzado de las tecnologías digitales de redes sociales. Ofrecer talleres de aspectos relacionados con la privacidad, intimidad, prevención de acoso y manejo de seguridad personal y la de otros.

Ejemplo: Definición de principios del movimiento #YoSoy132 a través de Twitter y Facebook y de la creación de un portal.

El grupo #YoSoy132 emerge como una respuesta de un grupo de estudiantes que cuestionó el sesgo informativo que se hizo de la cobertura de la visita del candidato presidencial del Partido Revolucionario Institucional a la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México. ,Una cadena de periódicos señaló que las protestas que en ese evento se dieron provenían de un grupo externo de radicales, que no eran alumnos de la universidad, y que se trataba de un hecho aislado. Como una respuesta a este señalamiento y a una reacción similar ante un grupo de estudiantes veracruzanos

inconformes, los estudiantes diseñaron un video donde aparecen ante las cámaras 131 estudiantes con credencial en mano, en pequeños segmentos, repudiando el manejo mediático y solidarizándose con los alumnos veracruzanos. El video fue subido a YouTube (*Alumnos de la Ibero*, 2012) y se hizo altamente viral. Rápidamente, otros jóvenes estudiantes y miembros de la sociedad civil en general simpatizaron con esta causa y como respuesta y solidaridad inició una discusión en Twitter con el “hashtag” #YoSoy132 el cual se convirtió en “*trending topic*” mundial durante varios días, con más de 600 mil tweets y menciones durante el mes de mayo de 2012 (Redacción de Excélsior, 2012). El movimiento ha evolucionado con la adherencia de más simpatizantes y usuarios en Twitter, los cuales incluso agrupan a jóvenes por región y estado en México como #YoSoy132NuevoLeon, Puebla, Jalisco, etc. Así también, han creado un portal donde agrupan sus propuestas, convocan a expresiones y manifestaciones públicas y se organizan de manera horizontal (#YoSoy132, 2012). En ese portal han publicado sus principios:

1. Declaramos ser un movimiento apartidista –entendido como la inexistencia de cualquier vínculo orgánico con algún partido político-, pacífico –entendido como el rechazo absoluto al uso o manifestación de violencia como recurso para alcanzar nuestros objetivos-, de base estudiantil –entendido como el fundamento del movimiento que es a su vez catalizador del cambio social-, laico –entendiéndolo como un movimiento totalmente desvinculado de cualquier doctrina e institución religiosa-, plural –entendiéndolo por esto la inclusión de todos los individuos de toda zona del país que comparten los principios y características aquí contenidos, reconociendo un vínculo compartido de solidaridad y unidad en la lucha con otros movimientos, sin que esto signifique que el movimiento los sustituya-, de carácter social –entendiéndolo como la directriz de reivindicar a la sociedad como el principal sujeto beneficiario de las acciones del movimiento-, de carácter político –porque se interesa en los asuntos públicos y pretende desarrollar espacios para la participación ciudadana activa, sin limitar esta responsabilidad a la llamada clase política que pretende ser la única intérprete de los asuntos políticos del país-, de carácter humanista –entendiéndolo como la búsqueda por revalorizar y desarrollar todas las capacidades del ser humano y no sólo aquellas que se centran en el consumo masivo de mercancía, promoviendo el carácter ético del hombre-, autónomo –porque reconoce y valora la organización y decisiones internas de cada universidad, como expresión democrática libre de todas ellas- comprometido y responsable –entendiéndolo con ello que comprendemos el valor inigualable de construir por el país y que reconocemos que las consecuencias derivadas de nuestras convicciones se asumen de manera compartida entre sus miembros-, democrático –entendiéndolo por esto el intento de construcción y toma de decisiones en comunidad, partiendo de un diálogo simétrico y equitativo en el acceso a la información, abogando por una democracia

participativa que vaya más allá del modelo representativo que ahora tenemos, encaminado al mejoramiento de la cultura del país.

2. Proclamamos que no puede haber ciudadanía sin libertad de expresión plena, que contiene al diálogo como condición necesaria. Es por ello que mostramos nuestra más firme solidaridad con todas aquellas personas que han visto acalladas sus voces y con las causas que defienden los movimientos sociales en pro de la justicia.

3. Resolvemos que este movimiento estudiantil supera y trasciende a la actual coyuntura electoral ya que el voto es una condición necesaria pero no suficiente para la modificación democrática de las condiciones sociales, con lo que nos consideramos de carácter permanente.

....

Seamos un solo movimiento, una sola fuerza y cambiemos de una vez por todas a nuestro país.

¡POR UNA DEMOCRACIA AUTÉNTICA, YoSoy132!

Comentario: En la declaración de principios es muy explícita la manera en la que describen cada uno de los valores que los guían, e.g. son un grupo definido como: apartidista, pacífico, laico, plural, humanista, etc., así como la manera en la que se organizan con base en el diálogo simétrico y la deliberación y organización ciudadana. Por supuesto, es necesario destacar cómo las tecnologías digitales como YouTube, Twitter y la creación de páginas web dieron origen a este movimiento, lo organizaron y consolidaron en el espectro de la participación ciudadana y le dieron una voz en la política mexicana. Entre sus logros, este grupo aseguró la difusión en cadena nacional de un segundo debate presidencial y organizó un tercer debate que fue difundido por Internet, donde los moderadores y creadores de las preguntas fueron los estudiantes. Uno puede estar de acuerdo o no con los fines de este movimiento y con sus métodos, pero es innegable la legitimidad alcanzada entre una parte importante de la ciudadanía mexicana, al menos hasta el momento en que estas líneas se escriben, e independientemente de la evolución que el movimiento tome en el futuro. Cabe destacar que sin la tecnología digital, y en particular, las redes sociales, este movimiento no existiría. Similarmente, los límites que la tecnología digital impone a movimientos como este incluyen la dificultad de verificar plenamente la identidad de sus miembros, así como la complejidad para tender puentes constructivos entre la organización virtual de una red y la operación de la misma en el mundo físico.

4. Evaluación de la competencia

En la literatura sobre competencias en educación (Tobón, Prieto y Fraile, 2010) se plantea que los diferentes componentes de una competencia pueden ser evaluados de la siguiente manera:

- Conocimientos: A través de exámenes, ensayos, notas de campo, cuestionarios, rúbricas.
- Habilidades: Resolver un problema, construir un caso, aplicar conceptos a una situación.
- Actitudes: Presentar un ensayo evaluativo con posicionamiento crítico, hacer un recuento biográfico propio o de otra persona.

Ejemplo: Sección de evaluación de las competencias éticas del Plan para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje (QEP) del Tecnológico de Monterrey.

En el QEP (ITESM, 2009) se presenta el plan que sigue el Tecnológico de Monterrey para promover un conjunto de competencias profesionales que, de manera transversal, deben tener todos sus egresados. Entre las competencias de egreso destacan las competencias En la siguiente tabla se presentan las diferentes competencias éticas relevantes para este plan, los objetivos del programa, los criterios de desempeño y los momentos de evaluación.

[Insertar aquí Tabla 2. Rúbrica para la evaluación de competencias éticas en estudiantes egresados del Tecnológico de Monterrey]

Comentario: Es interesante destacar los aspectos principales que buscan ser evaluados a través de esta estrategia, como lo son: a) conocimientos conceptuales de la ética, b) aspectos de la empatía como el tomar en cuenta el punto de vista de los demás, c) reflexividad en torno al aprendizaje sobre convivencia y desarrollo social, y d) la utilización de un proceso racional en la solución de dilemas éticos. De modo similar, debe notarse la propuesta de instrumentos e indicadores que se hace para la medición de esta competencia como lo son: 1) proyectos finales de los cursos “Ética, persona y sociedad” y “Ética, profesión y ciudadanía”, 2) encuesta nacional de seguimiento a egresados, y 3) encuesta nacional de participación estudiantil. Se trata, sin duda, de un esfuerzo institucional que pretende ser muy amplio en la manera de evaluar estas competencias, incluyendo mediciones aún varios años después de que los estudiantes graduados en el Tecnológico de Monterrey hayan egresado.

Por último, es importante destacar que otro tipo de estrategias de evaluación son posibles, y que existen otros escenarios de formación moral fuera del ámbito escolar, como los presentados en este capítulo para las competencias 1, 5 y 6, que se dan en otros contextos de la sociedad civil. En muchos casos, estos contextos de formación moral corresponden a los grupos sociales a los que alude Castells, en particular a los de las formas culturales alternativas, representados en este capítulo por los ciudadanos de Islandia, los campesinos de Cherán y los estudiantes del grupo #YoSoy132. El reto entonces es proponer mecanismos e indicadores de evaluación de competencias morales en ambientes no escolarizados. Algunas estrategias incluirían entrevistas a profundidad, análisis de documentos oficiales de cada grupo que pueden incluir estatutos, principios, minutas de asamblea, etc. y, en su caso, grupos focales sobre las decisiones morales que toman los participantes ante los dilemas reales a los que se enfrentan.

5. Conclusión

En este capítulo se revisaron seis competencias que se propone deberían formar parte de los ciudadanos en la sociedad del conocimiento: a) socialización en las normas, b) reflexividad moral, c) dialogicidad, d) empatía, e) participación en comunidades, y f) participación mediada por tecnología digital. Para cada una de las competencias se exploraron los conocimientos, habilidades y actitudes que las conforman, las posibles estrategias para promoverlas, así como un ejemplo de la vida social contemporánea en donde se ilustran las maneras en las que cada una de estas competencias es vivida por los participantes. Así, en relación con la socialización en las normas se ilustró el caso de la creación de la nueva constitución de Islandia a través de asambleas presenciales y participación de ciudadanos en línea. Para el caso de la reflexividad moral se presentaron como ejemplo los resultados de un programa de intervención que promueve el desarrollo del juicio moral a través de una pedagogía centrada en la resolución de dilemas morales. En el caso de la competencia dialógica se hace un análisis de los esfuerzos de un pequeño grupo de niños en Inglaterra que negocian la manera en la que se organiza la división del trabajo y, en particular, el acceso al teclado, para construir juntos una página web en historia. De igual modo, el mismo grupo de niños es utilizado como ejemplo para el caso de la competencia de ser empático, ilustrando los esfuerzos de dos de los participantes para ayudar al tercero a poder leer adecuadamente un párrafo sobre los diferentes tipos de escuelas en la

época victoriana. Las dos últimas competencias: participación en comunidades y utilización de las tecnologías digitales para la construcción de valores y virtudes, destacan la organización de dos comunidades -muy diferentes demográficamente en nuestro país-, pero similares por la búsqueda de ideales en contextos que emergen en la sociedad del conocimiento. En el caso de los pobladores de Cherán, se organizan para impedir la tala clandestina de sus bosques y para exigir justicia y gobernabilidad. Los estudiantes del movimiento #YoSoy132 se organizan para pedir equidad en el acceso a la información e imparcialidad en el tratamiento de la misma por parte de los medios de comunicación hacia la población. Ambos movimientos son ejemplos vigentes de la conceptualización de modernidad líquida de Bauman. Los pobladores de Cherán buscan valores diferentes a la rapacidad y a la ambición de enriquecerse y de obtener a toda costa el acceso a una vida cómoda y sofisticada, aun cuando esto signifique la destrucción del medio ambiente. Los estudiantes del #YoSoy132 buscan crear una identidad independiente y autónoma, diferente de la que parecen buscar los medios masivos de comunicación, buscan distinguirse de la construcción unidireccional de una identidad de consumidores acríticos de información a fin de transformarla en una identidad participativa y deliberativa que es posible gracias a la dialogicidad y horizontalidad que las redes sociales posibilitan.

Así, es importante destacar la naturaleza eminentemente social de las competencias descritas y elaboradas en el capítulo. Las competencias morales de esta época sólo son posibles de construirse en interacción con los demás y a través de la participación en comunidades, tanto de manera presencial como en línea. Quizá estemos ante la emergencia de un nuevo paradigma que destaca a la reflexividad dialógica posibilitada por el Internet y las redes sociales (ver Wegerif, 2012), como el mecanismo para la construcción de un posicionamiento ético en la interacción social, así como de una identidad moral a largo plazo. Se invita así al lector a reflexionar sobre este hecho y a identificar el lugar que ocupa, (¡que tú ocupas!), en las interacciones de manera cotidiana.

Por último, cierro este capítulo con una reflexión acerca de la vida de El Ponchis, a la luz de las consideraciones expuestas. La gran pregunta es: ¿cómo es posible que la sociedad mexicana construya personajes como éste, que son prácticamente un contraejemplo de las competencias que se buscan desarrollar en esta época? Sin duda, parte de la respuesta pasa por la lamentable falta de

oportunidades de desarrollo moral que el abandono familiar produjo en El Ponchis, parte de la respuesta pasa por la coyuntura que genera la guerra por el control del territorio entre grupos de la delincuencia organizada. Pero sobre todo, gran parte de la respuesta descansa en nuestra poca capacidad de respuesta, tanto personal como institucional, ante situaciones tan lamentables de carencia y abandono como las que sufrió este niño al que luego llamarían El Ponchis. Es urgente que reflexionemos cómo hacer para volver a construir una empatía que resulta de ponerse en el lugar del otro y de buscar apoyarlo en sus necesidades. Quizá Bauman tiene razón en que no deberíamos haber abandonado el contrato social propio de la modernidad sólida, en el cual renunciamos a parte de nuestra libertad en favor de un contrato social que nos brindaba más seguridad. Actualmente, en la modernidad líquida, al haber renunciado a la seguridad en favor de más libertad, la cual hemos ejercido sobre todo como consumidores, hemos perdido algo básico en nuestra capacidad de relacionarnos con el otro y nos hemos vuelto más insensibles. Esta es la gran encrucijada: libertad o seguridad. Tenemos que encontrar una manera en la que estos valores no sean mutuamente excluyentes. Este capítulo es un intento por llamar la atención a esta reflexión destacando las competencias que probablemente nos ayudarían a encontrar una vía de solución.

6. Referencias

- #YoSoy132. (2012, junio 11). Principios Generales del Movimiento | #YoSoy132Media. Obtenido julio 27, 2012, de <http://www.yosoy132media.org/yosoy132oficial/principios-generales-del-movimiento/>
- Alumnos de la Ibero: Mensaje para Córdoba, Veracruz.* (2012). Obtenido de http://www.youtube.com/watch?v=DRMJqcHW5so&feature=youtube_gdata_player
- Aristóteles. (1997). *Ética Nicomaquea*. (A. Gómez Robledo, Ed.). México, D. F.: Porrúa.
- Bajtín, M. M. (1985). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, Trans.). México, D. F.: Siglo XXI.
- Barber, B. R. (2002). The ambiguous effects of digital technology on democracy in a globalizing world. *Gut zu Wissen*. Presentado en el Heinrich-Böll-Stiftung, Berlín: Wissensgesellschaft. Obtenido de <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/demokratie/democratic.pdf>
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (Vol. 2). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia* (Vol. 44). Barcelona: Anthropos.
- Benhabib, S. (1986). The Generalized and the Concrete Other: The Kohlberg-Gilligan Controversy and Feminist Theory in Feminism as Critique. *Praxis International*, 5(4), 402–424.
- Castells, M. (2002a). La dimensión cultural de Internet. *Andalucía Educativa*, (56), 7–10.
- Castells, M. (2002b). *The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Cambridge, MA: Houghton Mifflin Co.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández -Cárdenas, J. M. (2010). El dilema de Enrique y la Señora García [Test]. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009a). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009b). *Learning to write together: Multimodal literacy, knowledge, and discourse*. Saarbrücken, Alemania: VDM Verlag.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2012). El habla en interacción y la calidad educativa: Los retos de la construcción de conocimiento disciplinar en ambientes mediados por tecnología digital. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Frisancho, S. (2007). *Formación ética para una cultura de respeto a los derechos humanos*. Presentado en el Taller de Ética del Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, Monterrey.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (Vol. 3 Speech Acts, pp. 41–58). New York: Academic Press.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Heredia-Escorza, Y., & Fernández -Cárdenas, J. M. (en prensa). The development of moral reasoning in Mexican school children through the solution of moral dilemmas. *Journal of Moral Education*.
- Heredia-Escorza, Y., & Fernández -Cárdenas, J. M. (2011). *Proyecto Cultura de la Legalidad en mi Escuela* (p. 117). Monterrey: Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública / Tecnológico de Monterrey.
- Institute for Economics and Peace. (2012). *Global Peace Index 2012* (p. 66). Sydney, Australia: Institute for Economics and Peace.
- ITESM. (2009). *Plan para el mejoramiento de la Calidad del Aprendizaje. QEP Quality Enhancement Plan*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévinas, E. (1979). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (Vol. 1). Springer.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lickona, T. (1999). Character Education: Seven Crucial Issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77–84. doi:10.1080/01626620.1999.10462937
- Manolox. (2012, abril 12). La Resistencia de Cherán, Michoacán | Videoteca alternativa. Obtenido julio 27, 2012, de <http://videotecaalternativa.net/la-resistencia-de-cheran-michoacan>
- Miranda, J. (2011, agosto 2). Expediente de “El Ponchis” revela crueldad extrema - El Universal - Nación. *El Universal*, p. 1. México, D. F.
- Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Redacción de Excélsior. (2012, mayo 20). #YoSoy132, el hashtag que se volvió trending topic mundial. *Excélsior*. México, D. F. Obtenido de http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&seccion=seccion-nacional&cat=1&id_notas=835468
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación de México.
- Transparency International. (2011). *Corruption Perceptions Index 2011* (p. 7). Berlín: Transparency International.
- Wegerif, R. (2012). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Londres: Routledge.

7. Currículum Vitae

Doctor en Educación y Lingüística por la Open University, Reino Unido. Licenciado en Psicología, titulado con Mención Honorífica dentro del Programa de Alta Exigencia Académica por la Facultad de Psicología de la UNAM. Se ha desempeñado como profesor e investigador en diversas instituciones y proyectos, incluyendo a la UNAM, la Universidad Anáhuac, la Open University, FLACSO México, la Universidad Autónoma de Nuevo León y el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO. Sus líneas de investigación incluyen la conformación de comunidades de práctica, la evaluación de la calidad educativa y el análisis del discurso en escenarios educativos mediados por el uso de tecnología digital, en particular en temas de ética y ciudadanía, así como de lectoescritura. Actualmente es Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey. Es también Investigador Nacional Nivel I dentro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT.