

LA ÉTICA COMO PARTE INTEGRAL DE LA FORMACIÓN HUMANA: LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

Javier Omar España Novelo

Siendo la felicidad una actitud del alma conforme a la virtud perfecta, consideremos ahora la naturaleza de la virtud, pues quizá de este modo podremos percibir mejor la de la felicidad.

ARISTÓTELES

ENFRENTA DE UNA REALIDAD QUE REBASA LAS EXPECTATIVAS DE UN MUNDO SATISFACTORIO Y SEGURO para cada ser humano, se conforma la necesidad de fincar una trinchera que haga posible cumplir con la más inmediata forma de vivir y/o sobrevivir.

Los diferentes ángulos estratégicos de la educación escolarizada, así como de la educación a través del hogar, tienden a regular el comportamiento individual de sus educandos o integrantes, principalmente en niños y adolescentes.

La certeza de que un ser construido por sí mismo lo hace mantener el sentido de orden propio y de la elaboración de sus valores, favorece a la comunión de esfuerzos pedagógicos para fortalecer y planear esta formación integral.

Ante esta clara perspectiva se ha trazado la educación en objetivos fundamentales, adecuándose a distintos niveles de enseñanza, pero particularmente en la formación básica y media, lo cual ha desvinculado el proceso educativo con etapas de enseñanza de formación superior en muchas universida-

des. Es ahora cuando el devenir cotidiano pone a prueba a estos egresados de instituciones superiores en su ejercicio profesional y en sus acciones diarias ante la vida. La experiencia real y cualitativa va adquiriendo mayor sentido crítico cuando el egresado es capaz de reproducir situaciones que contradicen a un ser que reúne, supuestamente, una larga instrucción académica y que, sin embargo, sus acciones en los planos mencionados dejan mucho que desear en cuanto a la aplicación materializada de valores éticos.

La aparición de planes de estudio que incluyen alguna asignatura sobre la ética, ora como disciplina filosófica, ora como herramienta de labor profesional, se ha presentado en muchas universidades con pasos lentos y no muy firmes, aun cuando algunas de éstas sostienen por tradición algún tipo de enseñanza ética. Esta inseguridad se ha dado en algunas instituciones que prefiguran el perfil de sus egresados basado en la excelencia de la funcionalidad, aunque en el caso de las universidades, matriz de valores humanísticos, parezca una antítesis a la fortaleza de una formación integral.

Es lamentable encontrar, en no pocos casos, situaciones que revelan la propia formación discutible de los educadores que, como si fuera una cualidad envidiable, demuestran una absoluta ignorancia hacia el ejercicio de la reflexión de la conducta individual y social, denostando el valor de la pedagogía y del conocimiento dialéctico que le da sentido a la universalidad. Algunos se oponen, tal vez sin saberlo, a estas premisas mencionadas cuando cuestionan, en una pretendida ironía, que un estudiante universitario realice o se incline por alguna disciplina artística o deportiva.

“La especialización profesional” ha ido cercando la visión totalizadora de una formación que, en pasadas épocas, se manifestaba en una educación más codiciosa y extensa. No hay que retroceder tanto en el tiempo para encontrar a individuos que ejercían diferentes actividades profesionales aprendidas y desarrolladas en su ámbito académico; médicos, abogados, por ejemplo, eran, al mismo tiempo, filósofos, historiadores o literatos, caracterizándose por un indiscutible humanismo, entendiéndose éste como un compromiso integrado al ser social, y no como una entidad distinta de la que sólo había que ocuparse como material de estudio.

Ahora no es difícil encontrar a universitarios, hasta con altos pergaminos académicos, que no leen un libro al mes, diferente a su disciplina. Para algunos científicos o intelectuales de carácter social (son quienes, supuestamente, tienen a su alcance inmediato el enfoque más cercano a la problemática de la sociedad), por ejemplo, García Márquez es solamente una declaración en un periódico o en un noticiario televisivo, o el *Guernica* es posiblemente el nombre del nuevo astro brasileño de fútbol. Estos “severos críticos” y autonombrados irónicos de la vida suelen actuar, porque son visibles y predecibles, ante nuestros ojos como catedráticos que acostumbran a descalificar a otros catedráticos y también a sus alumnos que piensen diferente a ellos, apuntalando –verbigracia y obviamente– su propia labor especializada en el estudio de *cuánta sal le cabe al mar*, esgrimiendo como pocos el arte del recorte de la unidad de estudio que conlleve a la aplicación formulada de la ecuación salvadora de la política económica internacional.

“Los versitos no van a salvar al mundo. ¿Neruda? ¿Blok: ideólogo de una lucha social?, ¿lucha social?”. Estos exabruptos son

comunes encontrarlos en los pasillos de los edificios universitarios o en las cafeterías sabatinas. Pero de esta actitud adolecemos muchos. En la actitud, sí. Parece que hemos olvidado lo que impulsó el origen de ser un universitario. De esta manera, ¿cómo podemos poner en manos de los estudiantes esta carga maravillosa de cuestionar el mundo con preguntas interminables y no sólo con paradigmas científicos, correspondientes a cada área de conocimiento, que muchas veces han terminado por castrarnos o seducirnos como verdades únicas y nada riesgosas, cuando no vamos más allá de un aprendizaje reproductivo, en respuesta a nuestra propia personalidad forjada en aulas similares?

Ahora, en estos tiempos que se distinguen por la tendencia cuantitativa de cualquier labor, estableciéndose en un número el *rendimiento*, es cuando debe plantearse la discusión de los conceptos que ofrece la educación superior impartida por las universidades públicas y privadas. Se debe, más que nunca y antes de cualquier evaluación autocrítica, poner en claro el valor filosófico, más que el semántico, de lo que significa la palabra *Universidad*. Esto nos conducirá a otras discusiones sobre conceptos que forman parte del código particular de este tipo de instituciones educativas, verbigracia: educación, docencia, investigación, extensión, difusión. En este caso, cada concepto, más que un delineamiento característico o idiosincrásico de cada universidad –como se ha malentendido este privilegio de libertad legitimada–, será estimado a partir del conocimiento de su verdadero significado. En consecuencia, la docencia recuperará su lugar como transformadora de la conducta del educando, dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que le permita enfrentar la vida y trascenderla con base en conocimientos, actitudes, habilidades –físicas y cognitivas–, aptitudes y valores. No puede subestimarse la labor del aprendizaje y la enseñanza –dualidad conceptual inseparable– asumiendo que otras funciones universitarias son más urgentes y necesarias. Así, también, la investigación se reconocería como labor del estudiante, producida por una estrategia estimulante, diseñada pedagógicamente para tal objetivo, no sin perder de vista que la extensión se vincula con estos conceptos en forma dialéctica y además preconcebida. Esta integración del aprendizaje explicaría con más claridad la importancia de la difusión del conocimiento

como parte esencial de la cultura de una sociedad.

Precisamente dentro y fuera del aula es cuando el profesor se convierte en este mediador de la realidad y la materia de estudio. Su responsabilidad abarca su formación constante en el área pedagógica—obviando su compromiso científico específico—y no pensar que la experiencia sola, sin más capital didáctico que su instrumental tecnológico o algunas herramientas de este género, recibidas en su propia formación como estudiante, serán suficientes para lograr la comunicación pedagógica y coadyuvar al desarrollo del educando.

De igual forma, la investigación científica es un concepto recortado en su significado, en contradicción total con el sentido de la misma ciencia, que sostiene una dialéctica de antítesis y que le permite crecer *ad infinitum* a partir del obstáculo epistemológico, al más sentido estricto bachelardiano. La discusión de este concepto nos obliga a plantear la necesidad de un estudio de la filosofía de la ciencia y su derivación epistemológica para no caer en la inmediatez de las consignas metodológicas, basándose estrictamente en un esquema de pasos a seguir, con sus respectivas técnicas de medición incuestionables, donde el objeto de estudio—supuestamente—debe ser tan claro y material como la estatua de un héroe nacional ante los ojos más positivistas. Esto ha provocado que, ante delimitaciones en especie de lo que es *un producto científico*, se subvaloren expresiones intelectuales como ensayos o artículos de los propios investigadores, por no responder al recetario dogmático de una estructura prefijada, sin importar que muchos de estos textos, derivados de las líneas de investigación establecidas, hayan servido muchas veces como fuente de los mismos marcos teóricos que facultan a las investigaciones. No puede esperarse con estos prejuicios, entonces, que dentro de estas mismas instituciones pueda aceptarse la labor intelectual y creativa de otros investigadores que desarrollan estas acciones.

En cada discusión grupal y especializada sale a flote, como resultado de estas preocupaciones, la falta de valores de los nuevos profesionales o “profesionistas”, como señala la especificidad: otro paradigma de nuestro tiempo. Esta inquietud ha sido asumida por otros que en respuesta han elaborado o diseñado propuestas de programas de estudios sobre la ética. Las diversas propuestas se derivan de

posiciones que responden también al sentido de necesidad urgente, pero esto ha provocado que estos programas se debatan en las esferas de la funcionalidad o de la mera reflexión filosófica. Estas dos posturas han tomado curso dentro de algunos planes de estudios y requieren de una revisión sistemática y sumaria; es decir, deben participar todas las disciplinas que integran cada plan de estudios para poder descifrar el objetivo en función de lo que el egresado debe hacer y ser, como un solo ente individual inmerso en la sociedad. Sin embargo, cualquiera que sea la decisión conjunta e interdisciplinaria, deberá subrayarse el origen mismo de los problemas de la ética, o sea, su misión reflexiva a partir del debate de las distintas teorías de nuestro tiempo, porque fue y es así como la axiología ha contribuido al replanteamiento de este rostro humano.

No hay que descartar cualquier intención pedagógica, pero sí hay que saber precisar el significado de ésta. Finalmente se trata de comprender a la ética, es decir, reconocer en esta disciplina del pensamiento su labor de análisis ante la vida, lo que conlleva a precisar su objeto y su existencia dentro del espíritu formativo de cualquiera, no sólo de personas escolarizadas. Lo único que puede afirmarse es su complejidad filosófica y desde la precisión de este último sustantivo habría que partir para comprenderla. Desafortunadamente, se le ha dado un papel de mera aplicación resolutoria ante determinados hechos que involucran la expresión de una voluntad en conflicto, o que al menos parece padecerlo, y esta actitud fáctica, traducida en juicios, se distancia de un estudio de origen que permita conocer o aprender a conocer—mejor dicho—las distintas premisas de los instrumentos reflexivos.

No es una crítica denostadora a la experiencia recogida en las aulas educativas, pero creer que la ética “se enseña” es reducir a nada lo que realmente es. Aquí sería válido citar a Gilbert Harman:

Uno de de los resultados ha sido que los cursos introductorios de ética, así como los textos y antologías diseñados para tales cursos, se han vuelto interesantes pero menos filosóficos. Los estudiantes emplean menos tiempo en pensar en problemas técnicos de metaética y más tiempo en abordar los temas morales del día. Los cursos de ética son más “relevantes” y los estudiantes están más “comprometidos”. Incluso puede ser cierto que estos cursos estén hacien-

do algo bueno; quizá los estudiantes aprenden algo; tal vez sus poderes de análisis mejoran. (¡Probablemente no!) Pero los estudiantes de tales cursos no están efectivamente estudiando filosofía [...] El efecto desafortunado ha consistido en una declinación del contenido filosófico de los cursos de ética y de los libros diseñados para ser utilizados en tales cursos.¹

Es importante aclarar que el fragmento anterior citado de Harman no pretende reducir el estudio de la ética a la absoluta postura de la recreación etérea de juegos pirotécnicos mentales. Erróneo sería interpretarlo de esta manera. Simplemente apela al conocimiento de la ética como tal y su necesidad de precisar su dimensión real. Otro error sería pensar que se ha contemplado a la ética como una asignatura exclusiva de una carrera de Filosofía. Situar, en primera instancia, a la ética como un cúmulo de teorías que hacen malabarismos con los conceptos para llegar a "conclusiones prácticas" en la vida, es una apreciación recurrente en los planes de estudios de muchas universidades del mundo, al menos en Latinoamérica. Y, como comentamos anteriormente, el creer que la ética es una disciplina que pertenece a los dominios de las escuelas superiores de Filosofía, es otra postura malentendida. Es menester señalar que tampoco se trata de delimitar el campo de la conducta moral al planteamiento únicamente de la metaética.

También sería importante establecer, de manera argumentativa, el criterio de aquellos que piensan que el carácter no científico de la ética, la deslegitima para estar en cualquier plan de estudios universitarios. Esta invalidez, muchas veces mínimamente discutida por sus detractores, presentada como condición que descalifica su presencia curricular, se debe a que el peso epistemológico de los principios científicos pueden probarse, y se cree totalmente que los asuntos relativos a la ética son nada probables por los instrumentos exactos de la ciencia y de la lógica. Aunque no con la rapidez deseada esta actitud ha ido cambiando. Según Mario Bunge esto se ha debido a varios fenómenos que se relacionan directamente con la realidad. Él mismo escribe:

Los científicos se interesaron por los problemas de la conducta moral desde que advirtieron con qué facilidad pueden prostituirse la ciencia y sus cultores: el nazismo, la bomba atómica y los juramentos de lealtad los despertaron de su siesta moral.²

Sin duda, los otros factores que señala Bunge para que se empiece a dar este acercamiento de algunos científicos hacia la ética son importantes, como el hecho de que la ética se constituya en un discurso ideológico, traducido en lenguaje, es decir, en un efecto lingüístico, que permite su interpretación en los campos sintáctico, metodológico, semántico y pragmático, y desde este estado tiene que atenderse con las propias herramientas de la lógica y de la ciencia. Otro elemento que ha provocado esta aproximación intelectual es el interés de la misma ciencia de reconocer en diferentes sociedades humanas al relativismo cultural, que ha provocado conflictos sin solución aparente sobre los valores verdaderamente humanos.

La misma ciencia, si tomáramos esta actitud de cuestionarla, no en razón de sus fines sino de sus fuentes originales, es decir, de sus preguntas primeras, encontraría que se ha erguido desde cimientos de valor, y no para crear juicios de valor—aclaro—. Pero el hecho de pensar en sus impulsos de existencia nos hace cavilar en las razones de su nacer. Por ejemplo, ¿acaso no busca el astrónomo, en su explicación de la creación del universo, el porqué de la vida, imaginándose el infinito del tiempo y el espacio desde la sonrisa de un niño que juega en un parque público?, o ¿qué pasa en la mente del investigador que observa en la energía solar miles de formas de resolver problemas humanos, como el uso de aparatos domésticos, con la certeza de que las lavadoras de ropa puedan ser más funcionales en su uso energético y hacer ahorrar a las amas de casa? ¿Y si pensáramos en la historia, no en su objeto de estudio, sino el para quién? ¿No todo se reduce en el hombre, pensado por el hombre, en la relación con el otro?, ¿no todas las ciencias, finalmente, son en su propósito estrictamente humanas?

Es allí, en el sentido del *para quién*, donde la ética se presenta, pero no como un recetario

¹ Gilbert Harman, *La naturaleza de la moralidad*, Cuaderno 39, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México, 1996, pp. 8-9.

² Mario Bunge, *Ética, ciencia y técnica*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, 1997, p. 13.

conductual, y menos aún como un catálogo de principios incuestionables. Mantener esta postura sería equivocarse de nuevo. Se trata de hacer pensar al estudiante sobre los valores —y claro que ayudan los planteamientos casuísticos—, pero no en la resolución de la existencia de una necesaria axiología que permita reconocer “los problemas morales” y su inmediata respuesta, como si fuera un enlistado de causas y efectos ya detectados por la experiencia de la reflexión y ahora codificados. Uno de los puntos clave de este cuestionamiento es iniciar analizando el escepticismo moral como premisa antagónica en “el mundo de las verdades morales”. Esta tendencia tiene muchos representantes —incluyendo al célebre filósofo y escritor Nietzsche—, quienes se oponen a los que aseveran que los pilares de la retórica moral y sus “valores morales” son indiscutibles, eliminando cualquier posibilidad de análisis y contradicción.

Aunque no de igual manera, existen otros pensadores que ven en los códigos morales una manifestación ideológica, hábilmente diseñada por la infraestructura de una clase social dominante que, en franca operación intelectual, manipula la conducta a través de una educación que reproduce las aspiraciones y sus obstáculos y, por ende, las posibles resoluciones a “los conflictos existenciales” que se puedan dar en su búsqueda y realización.

Y aunque se encuentren en el estudio de la ética otras posiciones al respecto de los valores y juicios morales, una de las situaciones más interesantes es reconocer que los conceptos existen *per se*, independientemente del marco casuístico en que sean colocados. Al reconocer, por ejemplo, a la justicia como un valor moral, ésta adquiere el sentido subjetivo que se desea. Se piensa en una justicia legal, divina o como se quiera calificar o la visualice el sustentante de este concepto, pero ahí está presente, como un ser existente y/o abstracto, pero real.

Creo que Bunge y otros pensadores de nuestro tiempo, más que apostar en crear una tendencia de imposición epistemológica que le proporcione algún fundamento racional al pensamiento ético, emulador de la más estricta ciencia convencional, sólo pretenden mostrar una tendencia de discusión, y ésta es una de las proposiciones iniciales de la ética dentro de un aula, especialmente para aquellos estudiantes de todo tipo de ciencias.

El poder transitar en el vasto río teórico que entre varios momentos de reflexión histó-

rica dicta el devenir del hombre, da la certeza de la partida, sin dejar a un lado lo que el aprendizaje como modificador de la conducta puede acarrear. No se debe temer a una posible confusión de valores forjados por el sentido común o por otras fuentes reales o vivenciales (la familia, la escuela, etc.), ni dejar a un lado el análisis de los casos cotidianos que nos encara una realidad inmediata, porque lo que se trata es de alcanzar la actitud de reflexionar sobre el origen y la necesidad de los valores morales, es decir, “el valor de los valores”. El acto mismo de la revisión de nuestros valores expuesto en la cotidianidad, es un acto ético. Es común que ante cualquier conflicto de la conducta se antepongan los juicios morales, apoyados en valores de presencia *a priori*, proponiendo soluciones sin más alternativa de discusión. Sin embargo, lo que importa es acercarse al saber de nuestra conducta y sopesarla. Francisco Varela escribe al respecto:

La ética se encuentra más cerca de la sabiduría que de la razón, más cerca de llegar a comprender lo que es el bien que de juzgar correctamente situaciones concretas. No sólo nosotros pensamos así, ya que parece evidente que hoy día se ha pasado de discutir cuestiones metaéticas a un debate mucho más encendido entre los que defienden una moral crítica y encerrada en sí misma, centrada en principios prescriptivos, y aquellos que buscan una ética activa y comprometida, basada en la tradición que identifica el bien.³

Crear en la educación, al menos en la parte que nos toca vivir y convivir a los educadores, debe apuntar a una definición integral del ser humano y su infinita evolución. Las palabras de Antonio Caso, filósofo y maestro —en el más estricto sentido del término— aún tienen vigencia, sobre todo en la visión de relacionar la educación con el espíritu reflexivo mismo:

La educación es el arte filosófico por excelencia [...] Cuando afirmo que debe haberse optado previamente por algunas de las soluciones del problema del “valor de la existencia”, claro está que no desecho como soluciones posibles ni la negación rotunda del valor de la vida ni la duda sistemática. Todas son resoluciones filosóficas; pero quien no hubiere analizado la

³ Francisco J. Varela, *La habilidad ética*, Debate, Referencias, Barcelona, España, 2003, p. 13.

significación de la existencia, el valor del conocimiento, los fines del arte y de la conducta moral; quien no posea una epistemología, una estética y una moral propia, filosóficamente personales, jamás resolverá con éxito los problemas artísticos de la educación.⁴

Durante gran parte de su existencia las instituciones de educación superior en nuestro país, tanto públicas como privadas, han atendido este rubro de la educación ética, apoyándose —en diferentes épocas— en casi todas las tendencias filosóficas, sin dejar de subrayar la importancia del conocimiento ético.

La Universidad de Quintana Roo ha considerado también a la ética en la inclusión de todos los planes de estudios (me refiero a todas las carreras) desde la reestructuración de su tronco común en 1995, casi en coincidencia con su creación como institución de educación pública. El programa fue creado con la intención de llevar a un plano de discusión las teorías filosóficas más representativas de la historia de la filosofía, relativas a la conducta del hombre y sus propuestas específicas, sin tomar en cuenta la presencia cronológica de los autores, pero que siguen reflexionando sobre los mismos asuntos que inciden en la vida actual. Los resultados vistos en más de diez años de su aplicación curricular han permitido ver cómo estudiantes de todas las disciplinas, incluyendo los de idiomas, ingenierías y sociales han compartido el terreno del debate desde la perspectiva de la reflexión filosófica. Hay que hacer notar que no existe, como podría creerse, una posible ventaja en el aprendizaje por parte de los estudiantes de las disciplinas sociales, pero sí se manifiesta en su mayoría cierta dificultad para la comprensión de las lecturas ofrecidas; este obstáculo tal vez se deba al poco desarrollado hábito de la lectura, pero esto sería material para otro tema de reflexión y debate.

Ante una nueva propuesta de programa de ética, específicamente el programa sugerido por la ANUIES llamado "Ética, responsabilidad social y transparencia", puede encontrarse la preocupación que nuestra institución se había planteado muchos años antes, lo cual hace notar que el perfil de nuestros egresados aspira a un ser humano más completo.

En nuestra universidad, la asignatura de Seminario de Ética se ha estado dando en tres y cuatro horas a la semana, de acuerdo a los diferentes planes de estudios, pero siendo el mismo programa en cuanto a objetivo y contenidos, lo cual en lo relativo al tiempo apenas es suficiente. Pensarlo de otra manera haría muy difícil crear un ambiente de reflexión a través de la discusión de las teorías éticas. Ante las condiciones reales de nuestra institución en que hay hasta 40 alumnos por salón, esta tarea se hace ardua y hay que recurrir a otras estrategias didácticas para resolver esta situación y que se den los resultados programados. Sería importantísimo igualar la cantidad de horas en todas las carreras, sugiriendo las cuatro horas semanales o más, aun contando con las horas extraclase que requiera el alumno.

La absoluta necesidad del factor tiempo encuentra sentido al llevar la asignatura al plano de un verdadero seminario, entendiéndose por esto la creación de un escenario que permita la discusión y la exposición de ideas críticas por parte de los alumnos, donde el profesor sea un coordinador de este proceso de intercambio. Para que esta situación trascienda más allá del tono expositivo, se requiere que la lectura a discutir sea hecha anticipadamente, ya sea individual —de preferencia— o por equipos.

La experiencia de todos estos años, como se mencionó anteriormente, ha podido comprobar que la falta de un hábito maduro de lectura comprendida provoca que el alumno utilice más tiempo extraclase, lo cual también se refleja como un factor crucial de aprendizaje dentro del aula.

Por eso es importante subrayar la necesidad enunciada anteriormente, relativa al tiempo de las horas esenciales para cubrir en forma y fondo el objetivo del curso. Reducir el tiempo sería subestimar el papel de la discusión dentro de un verdadero seminario de ideas. Y, en modo de conclusión, insistir en la invitación a todos los educadores en la revisión del programa impartido hasta el día de hoy, que ha presentado variaciones por los profesores responsables de ella, pero que sería esencial que se enriqueciera con la opinión de todos. Finalmente, de lo que se trata es de aportar conjuntamente las aspiraciones para favorecer a una definición integral en la formación de los egresados de esta Universidad.

⁴ Antonio Caso, *Antología filosófica*, Biblioteca del Estudiante Universitario, UNAM, 1993, p. 153.

LA CULTURA DE LA LEGALIDAD BIBLIOGRAFÍA

HARMAN, Gilbert, *La naturaleza de la moralidad*, Cuaderno 39, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México, 1996.

BUNGE, Mario, *Ética, ciencia y técnica*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, 1997.

VARELA, Francisco J., *La habilidad ética*, Debate, Referencias, Barcelona, España, 2003.

CASO, Antonio, *Antología filosófica*, Biblioteca del Estudiante Universitario, UNAM, 1993.

TEORÍA

Ignacio Zaragoza Angeles?

En este artículo se analiza el concepto de cultura de la legalidad, así como su relación con el concepto de cultura de la corrupción. Se argumenta que la cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero. Se argumenta que la cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero.

La cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero. Se argumenta que la cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero.

La cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero. Se argumenta que la cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero.

La cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero. Se argumenta que la cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero.

La cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero. Se argumenta que la cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero.

La cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero. Se argumenta que la cultura de la legalidad es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos de los demás. Por otro lado, la cultura de la corrupción es un concepto que se refiere a un conjunto de valores y actitudes que favorecen el uso indebido del poder y el dinero.