

01070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

FORMACIÓN VALORAL EN
EDUCACIÓN SUPERIOR
ESTUDIO DE CASO

TESIS

QUE PRESENTA
VICTORIA REGINA ELÍAS KURI
PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

ASESORA: MTRA. PATRICIA DUCOING WATTY



CIUDAD UNIVERSITARIA

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

Al Dr. Roberto Villegas y Malda con admiración a su labor, con gratitud por su apoyo.

A mis Maestros de ayer, hoy y mañana, esperando que a través de sus enseñanzas logre un estado más elevado de conciencia.

A mis alumnos con quienes he compartido momentos trascendentales.

Con mi amor a Eva Kuri (Tita), Alicia Kuri y Jorge Rodrigo

AGRADECIMIENTO

Un gracias profundo a la Mtra. Patricia Ducoing Watty, por su generosa asesoría, fue un privilegio contar con el apoyo de una profesional tan reconocida y estimada en el mundo de la educación.

A los Maestros que conformaron el Jurado: Mtra. Martha Corenstein Zaslav, Dra. Patricia Mar Velasco, Mtra. Leticia Moreno Osornio y Dr. Enrique Ruiz - Velasco Sánchez

De verdad fue muy importante el haber tenido la oportunidad de acercarme a ustedes y recibir sus comentarios e indicaciones, que me han permitido continuar por el camino de la reflexión en el tema de la formación valoral.

| | |
|--------------------|---|
| Introducción | 1 |
|--------------------|---|

Primer Capítulo. Una mirada hacia la globalización

| | |
|--|----|
| 1.1 Dimensión económica | 3 |
| 1.1.1 Neoliberalismo | 12 |
| 1.2 Dimensión científico-tecnológica | 17 |
| 1.2.1 Globalización e información | 19 |
| 1.3 Dimensión-cultural | 21 |
| 1.3.1 Multiculturalidad | 22 |
| 1.3.2 Espacio Cultural | 24 |
| 1.4 Dimensión social | 25 |
| 1.5 La Posmodernidad | 30 |
| 1.6 Globalización y educación | 39 |
| 1.7 Posmodernidad y Educación | 48 |

Segundo Capítulo. El humanismo en educación

| | |
|--|----|
| 2.1 Presentación | 55 |
| 2.2 El humanismo: Hacia un pensamiento integral | 59 |
| 2.2.1 De la Identidad de la tierra a la aventura de convertirse en ser humano | 62 |
| 2.2.2 El homo religiosus | 64 |
| 2.2.3 Homo sapiens o la razón, necesidad política | 65 |
| 2.2.4 La imagen de hombre | 67 |
| 2.2.5 De la crítica de la razón a la tecnocracia: educación y mercado de valores | 70 |
| 2.2.6 La Universidad y el universo del mercado | 71 |
| 2.2.7 Condiciones de la emergencia universitaria | 73 |
| 2.2.8 Del valor de uso al valor de cambio | 77 |
| 2.2.9 Un pensamiento integral | 81 |

Tercer Capítulo. Universidad de la Comunicación. Estudio de caso

| | |
|--|-----|
| 3.1 El Modelo Humanista-Critico | 89 |
| 3.2 Los valores bajo el enfoque humanista | 91 |
| 3.3 La perspectiva teórica del Modelo | 94 |
| 3.3.1 Origen de la Pedagogía Crítica | 95 |
| 3.3.2 El Humanismo en la Universidad de la Comunicación | 104 |
| 3.4 Universidad de la Comunicación. Información general | 113 |
| 3.4.1 Participación personal | 116 |
| 3.5 Las Investigaciones que fundamentaron el Modelo Humanista-Crítico | 120 |
| 3.6 Desarrollo de las investigaciones | 123 |
| 3.7 Propuesta para conformar la Identidad Valoral UdeC con base en el pensamiento humanista crítico de acuerdo con las investigaciones realizadas | 170 |
| 3.8 Una reflexión final del trabajo realizado | 174 |
| Bibliografía | 176 |

Introducción

El presente trabajo tiene la intención de analizar una propuesta para la educación en valores de los alumnos de la Universidad de la Comunicación, la cual se consideró de trascendencia para brindar una formación integral. Este trabajo se fundamentó en una serie de propuestas desarrolladas en una primera etapa por la Secretaría Académica y en una segunda, por la Dirección de Planeación e Investigación Académica y que dieron como resultado el Modelo Humanista-Crítico UdeC.

Este trabajo nos introduce a la problemática de la formación valoral, a partir de los efectos generados por la globalización sobre el papel de la educación, que si bien permite al futuro profesional ser más eficiente en su área laboral, también lo escinde como individuo. Ante este paradigma, el conocimiento se define como la pura adquisición de competencias y desarrollo de habilidades, al tiempo que pierde su papel como vía hacia el desarrollo humanístico integral y la transformación social.

Para su realización se partió del análisis del modelo globalizador y su influencia en la concepción de hombre, sociedad, educación y valores, reconociendo que en la actualidad, la educación no puede ser definida sólo como un proceso cognoscitivo sino que incluye diversos elementos como lo afectivo, lo emocional y lo social, además de referirse a un proceso de formación en el que los valores juegan un papel de suma importancia.

La educación en valores incide de manera profunda en la relación del hombre y la sociedad contemporánea. Los valores se entienden como ideales que dan sentido a nuestra vida, expresados a través de prioridades que se reflejan en la conducta humana. Según Kolvenbach (1990), “los valores otorgan a la existencia humana la dimensión del sentido; los valores proporcionan motivos, identifican a una persona, le dan rostro, nombre y

carácter propios. Los valores son fundamentales para la vida personal puesto que definen la calidad de la existencia, su anchura y profundidad”.

Educar en valores ha sido siempre un fuerte reto, sobre todo en sociedades globalizadas a razón de sus propias características, por lo tanto, si queremos un mejor vivir, tanto individual como social, como educadores debemos abogar por una formación integral que ofrezca a los alumnos una concepción de la realidad que vincule sus conocimientos con una continua valoración ética. Debemos recordar que los valores están, de una manera u otra, presentes a lo largo de todo el proceso educativo, manifestándose de manera explícita o implícita, reflejando o contribuyendo a la orientación y formación moral de los educandos. Los valores que se asumen de manera consciente se constituyen en criterios fundamentales para tomar decisiones futuras. La educación, por lo tanto deberá apuntar hacia un trabajo con base en la reflexión para que el alumno tome conciencia y decida emprender acciones éticas.

Este trabajo se encuentra estructurado en tres capítulos. En el primero de ellos se aborda el fenómeno de la globalización y su influencia en diversas dimensiones: la económica, la científico-tecnológica, la cultural y la social. También se analiza la condición posmoderna, la cual nos remite a la manera como el hombre contemporáneo se mira a sí mismo y contempla el mundo que lo rodea. Así mismo, se presenta el tema de la posmodernidad y la manera como a partir de ella se contempla el mundo, al hombre y los valores para, a continuación, abordar un tema fundamental en cuanto a nuestro objeto de estudio: globalización y educación. En el marco globalizador un rubro que se ha visto profundamente afectado es el de la educación, sobre todo en dos vertientes: los fines y los valores que persigue, que con el tiempo han ido modificándose de manera sustancial, afectando la formación de los alumnos, sin embargo la visión posmoderna nos permite

proponer una educación más crítica que pueda ir decodificando las prácticas educativas de dominación basadas en un currículo que suele reproducir una cultura hegemónica; en consecuencia, lo importante es proponer un nuevo paradigma en la educación: desarrollar nuevos fundamentos éticos y epistemológicos para llevar a cabo una práctica pedagógica más solidaria, en busca de construir una sociedad más justa en la cual las diferencias se fundamenten en la integridad y visión comunitaria, más que en la jerarquía o competencia; así mismo, se intenta abrir la posibilidad de nuevas lecturas que permitan asumir un compromiso con la transformación social para alcanzar un mayor bienestar individual y social.

El segundo capítulo presenta una serie de documentos que sirvieron como base para desarrollar el Modelo Humanista-Crítico (UdeC), en los que se analiza la visión educativa contemporánea que transcurre desde un panorama economicista hasta desembocar en el pensamiento humanista.

Presentar estos documentos implica en primer lugar el poder mostrar las evidencias que sirvieron de reflexión para fundamentar el Modelo, en segundo lugar, y no menos importante, preservarlos como fruto del trabajo de los integrantes de la Dirección de Planeación e Investigación Académica.

Estos documentos plantean al humanismo, como un pensamiento integral que permite la formación valoral de los alumnos; se aborda a partir de autores como Ramón Gallegos Nava e Ikram Antaki, para acercarnos al papel de la educación y la formación en valores, seguido lo cual, se presenta como propuesta la adopción de una visión humanista en la educación en busca del ser humano integral.

El tercer capítulo presenta el estudio de caso de la Universidad de la Comunicación, cuyo objetivo fue desarrollar el Modelo Humanista- Crítico, fundamentado para implantar

la formación valoral en la institución como una medida que contrarrestara los efectos deshumanizantes de la globalización. La elaboración de dicho modelo contempló tanto el aparato crítico como las cuatro investigaciones que le sirvieron de sustento, con base en tres grandes ejes: el primero relacionado con el tema de la globalización, el segundo con el de modernidad- posmodernidad y el tercero con las propuestas de una pedagogía crítica que forme en valores, lo cual persigue un comportamiento justo que no sólo considere nuestra dinámica personal sino las relaciones con otros seres humanos: trabajar por un orden ético ecocéntrico que devuelva el equilibrio a la comunidad terrestre.

El bien supremo reside en la integridad, no se restringe únicamente al bien propio, no se trata de estar sobre los otros sino junto con los otros; el individuo debe acoger la idea de que no sólo se es un ser de deseos sino de solidaridad y comunión (L. Boff, 31:1993), por lo tanto el Modelo Humanista-Crítico asume el compromiso de formar hombres reflexivos, críticos, responsables y transformadores de su entorno con un alto sentido de solidaridad.

Para concluir este apartado, es importante mencionar los antecedentes que permitieron gestar este trabajo, como también aprovechar para agradecer a las personas que participaron con responsabilidad y entusiasmo.

Desde 1992 hasta principios del 2001 se llevó a cabo este trabajo de investigación, su autora fungió como directora de la licenciatura en publicidad, también dirigió la Secretaría Académica y posteriormente la Dirección de Planeación e Investigación Académica. En 1992 dio inicio la primera fase a petición de la Vicerectoría Académica, coordinada por el Doctor Roberto Villegas y Malda, al solicitarle a la Secretaría Académica un programa de formación valoral. Posteriormente, en una segunda fase a través de la Dirección de Planeación e Investigación Académica (1998-2000), se llevaron a cabo una serie de

trabajos que permitieron desarrollar el Modelo Humanista-Crítico UdeC, contando con el apoyo de un certero equipo de profesionales creyentes en las bondades del humanismo,

De ahí que la autora agradezca en primer lugar al Doctor Roberto Villegas y Malda, gran impulsor de la formación valoral en la educación superior, por su inagotable dedicación a la causa del humanismo y por el generoso apoyo que me brindó para la realización de este trabajo; a los profesores Sergio Almazán y Guadalupe Conn, integrantes de la Dirección de Planeación e Investigación Académica, por su colaboración en el desarrollo del Modelo, por su empeño para sortear toda clase de resistencias, considerando que aún en las instituciones educativas la formación en valores bajo la visión humanista, se puede considerar como un trabajo utópico; finalmente a mi asistente personal la señora Irma Guerrero, quien siempre mostró un gran apoyo y lealtad a la Dirección. A todos ellos, nuevamente gracias por creer firmemente en la educación humanista.

Primer Capítulo. Una mirada hacia la globalización

En este capítulo se abordará el fenómeno de la globalización y su influencia en las dimensiones científica- tecnológica, cultural y social. Igualmente se analizará la condición posmoderna, la cual nos remite a la manera como el hombre contemporáneo se mira a sí mismo y contempla el mundo que lo rodea.

Iniciaremos presentando diversas definiciones del término globalización. Para el Fondo Monetario Internacional es considerada como "la creciente interdependencia económica mundial, relacionado con el aumento de volumen de los flujos internacionales de capitales, como también a través de la cada vez más rápida y amplia difusión de la tecnología" (Beck,1999:151).

Este término se refiere también a "la forma de institucionalización de un doble proceso que involucra la universalización del particularismo y la particularización del universalismo" (Hay, 1998:90).

A. Muller (1993) considera la globalización como "un proceso de interconexión financiera, económica, social, política y cultural que se acelera por el abaratamiento de los transportes y la incorporación en algunas instituciones de tecnologías de información y comunicación en un contexto de crisis económica, de victoria de una política capitalista y de cuestionamiento de los grandes ideales".

Víctor Flores Olea (1999), por su parte, plantea que la globalización es un proceso que fomenta la intercomunicación entre economías, sociedades y culturas, donde se desarrollan y aplican las tecnologías de la comunicación y la informática, junto con los acuerdos entre los estados para facilitar todo tipo de intercambios, especialmente de orden económico: desregularización, eliminación de barreras arancelarias y otros impedimentos

con el fin de lograr una mayor interrelación económica entre pueblos y estados. Globalización también se considera como una forma peculiar que asume hoy en día la internacionalización del capital (V. Flores Olea, 1999:11).

De acuerdo con A. Curiel (1998:12), globalización es el nombre genérico que las ideologías dominantes atribuyen al proceso de mundialización capitalista. Tales ideologías responden a diversas estrategias para internacionalizar el capital, acorde con su origen geográfico y naturaleza, por lo que guardan un carácter sumamente heterogéneo. Es un hecho que los países más desarrollados han logrado, con la creciente integración, mayores beneficios que los subdesarrollados. Según el Banco Mundial (1995), durante los próximos años, se presentará una reducida participación de los países en desarrollo en lo referente a intercambios mundiales. De acuerdo con sus proyecciones, la aportación de estos países pasará únicamente del 20 % al 30 % en un periodo comprendido del 1994-2010. En general, el aumento de las desigualdades entre países seguirá incrementándose, siendo este un factor característico del proceso de la globalización. Por lo tanto, deberemos considerar que los procesos globalizadores, no significan homogenización de la economía mundial, como tampoco la existencia de una dinámica integradora única y uniforme; en realidad conforme a las tendencias de la economía mundial cada día se intensificará con mayor celeridad la desigualdad de los procesos de integración, así como el desarrollo diferenciado de las principales regiones del mundo (Saxe Fernández, 1996, 77-112).

La globalización no puede reducirse a una sola dimensión, ni su estudio limitarse a una sola disciplina, puesto que ésta atraviesa los planos financiero, comercial, productivo, informático, político y ambiental, entre otros; dentro de esta amplia gama de dimensiones se considera que en general la globalización modifica y refuerza estructuras económicas, crea instituciones políticas y hace emerger nuevos actores y prácticas sociales.

Lo anterior supone, en la línea que se constituye este trabajo, tener presente la multidimensionalidad de la globalización, por lo que habrá de analizarse, según Edward Carstens, considerando cuatro diferentes dimensiones: la económica, la científico-tecnológica, la cultural y la social (E. Carstens, 1998:99).

1.1 Dimensión económica

Está relacionada con las necesidades de supervivencia de los individuos, contempla los procesos económicos de producción y distribución. Dentro de esta dimensión se consideran diversos elementos, tales como la circulación de capitales, el mercado de trabajo, los mercados financieros, el proceso de producción, la gestión y la información junto con la tecnología que operan simultáneamente a nivel mundial, sin que esto implique la desaparición del Estado-nación. Si analizamos los cambios producidos en ámbitos de la economía veremos que los más significativos han sido (E. Carstens, 1998:99): la expansión de nuevas formas de producción, cambios en el mundo laboral, cambios en la estabilidad del capital, evolución en el ejercicio del Estado como agente económico y, finalmente, el deterioro del medio ambiente.

A continuación se analizan de manera sucinta cada una de dichas transformaciones:

1.- *Nuevas formas de producción.* A partir de los años setenta los procesos productivos consideran dos factores la desmaterialización y la desnacionalización tanto de los productos como de los propios procesos productivos.

La desmaterialización de los productos consiste en que su valor dependa en menor medida de los costos implicados en su elaboración, para que se determinen mediante elementos no tangibles, pero de mayor relevancia tales como la nación de origen, el diseño

del producto y la patente entre otros, relacionados con el valor añadido al convertirse el consumo como un elemento que le otorga sentido a la vida (Carstens,1998).

Por su parte, la desnacionalización significa que cada vez consumimos más productos extranjeros, al tiempo que las empresas distribuyen sus procesos productivos en diferentes países. Un dato significativo es que, desde los años ochenta, la división internacional de trabajo crece a razón de las inversiones con una aceleración tres veces mayor que a razón del comercio y, sin embargo, sólo una mínima parte de las economías de los países está abierta y sobre todo preparada a la competencia internacional (Beck, 1999:38).

2.-*Cambios en el mundo laboral.* Los cambios productivos han dividido a los trabajadores en dos categorías: trabajadores autoprogramables y trabajadores genéricos (Carstens:1998). Los primeros están capacitados para manejar las tecnologías propias de la globalización y adaptarse a los cambios que éstas imponen, generando el valor añadido de los procesos, mismos que son difíciles de sustituir. Por su parte, los trabajadores genéricos son los que realizan la labor rutinaria de maquila, y son prescindibles a nivel individual.

La globalización no sólo ha dualizado el mercado de trabajo sino ha atomizado los intereses de los trabajadores, reflejándolo en el aumento de la precariedad laboral y social en los países industrializados, la atomización de los intereses de los trabajadores y la desigualdad de los ingresos (Ascot,1996:16).

3.-*Cambios en el mundo del capital.* La globalización repercute en la propiedad del capital, la cual se ha vuelto más compleja. Esta propiedad se ha extendido a diversas capas de la población; la riqueza está ligada a la posesión del capital o de recursos naturales, pero también la generada por nuevas empresas y, por último, la de los fondos de inversión, alimentada por los ahorros de trabajadores que se convierten en capitalistas. Estos fondos

son gestionados por equipos financieros que mueven grandes cantidades de dinero en busca de rentabilidad a largo y corto plazo.

El aumento en el volumen del comercio internacional se acompaña con un crecimiento aun mayor del capital financiero especulativo, desvinculado de la producción, como en lo referente a las transacciones bursátiles y las especulaciones bursátiles en los mercados a futuro (OCDE,1997). En este sentido la integración a escala mundial de los mercados financieros acentúa el anonimato y la circulación continua de capitales.

Al analizar estos datos y realizar una comparación entre la producción, el comercio real de bienes y servicios, además de la especulación financiera, se considera que no sólo se producen consecuencias económicas imprevisibles, sobre todo en los países en desarrollo, sino que se afecta un elemento esencial: la relación sociedad-economía, deshumanizándola y colocando la especulación financiera como un factor de desigualdad social de la economía mundial (Sarkis, 1997:21).

Un dato interesante es el que acota el analista Flores Olea (1999:241), dentro de la globalización económica se deberá contemplar la internacionalización del capital manteniendo una relación directa con la creación de un mercado mundial en el cual circulen libremente los capitales financiero, comercial y productivo. Ésta se considera como el proceso de integración de la economía internacional que mantiene rasgos característicos vinculados con la liberación de los mercados, al relacionarse con los procesos económicos de un mundo unificado por la reuniversalización del sistema capitalista.

Por lo anterior es importante contemplar el papel que juega la globalización financiera al estudiar y analizar los procesos de reestructuración e internacionalización del capital; este término también se utiliza para designar la transformación del sistema financiero internacional que provoca la supresión de las fronteras nacionales para el

mercado de capitales (www.educ.cem. sept. 2000). La globalización financiera se caracteriza por el fortalecimiento del capital financiero y transnacional, presentando por una parte gran movilidad internacional y, por otra, la articulación de los mercados internos nacionales, lo cual permite determinar la tasa de ganancia por la regulación de un mercado internacional. De esta manera la internacionalización del capital "considera al mundo como el mercado, fuente de insumos y espacio de acción, tanto para la producción como para la adquisición y la comercialización de productos" (C. Rodríguez, 1997), por lo que se presenta un aumento tanto del comercio exterior como de la exportación de capitales, menor uso de materias primas, movilidad del capital financiero, apertura comercial, inversión externa y control empresarial a distancia "en tiempo real", mediante el avance cibernético, entre otros (César Rodríguez, 1997. www. cabecera gef).

4.- *Deterioro del medio ambiente.* El crecimiento económico, especialmente el incremento del comercio internacional y de la división internacional de los procesos productivos, ha traído como grave consecuencia el deterioro del medio ambiente. Obviamente, en relación con este tema, se debe hablar de la ecología, es decir, del estudio que se hace sobre las condiciones y relaciones que conforman el habitat en donde se desarrollan e interactúan todos los seres vivos, abarcando no únicamente lo que constituye a la naturaleza, sino a la cultura y a la sociedad (Boff, 1996:27).

Si partimos del hecho de que todas las sociedades actuales se constituyen alrededor de las economías, en donde se presentan las fuerzas productivas ilimitadas, nos encontramos ante dos perspectivas opuestas: progreso vs. recursos naturales. Los recursos naturales son limitados e irrenovables en contraste con el modelo de crecimiento que es ilimitado en cuanto a sus exigencias y explotación sobre naciones dependientes. El resultado de este enfrentamiento ha provocado que el desarrollo económico no haya

generado un mayor desarrollo social, frecuentemente el bienestar sólo ha llegado a unas cuantas naciones, sin tomar en consideración el bienestar ecológico. Lo importante para los países hegemónicos ha sido realizar una planeación estratégica con vistas a una maximización de beneficios al dirigir sus políticas hacia desarrollo industrial, energético, agrícola, entre otros, dentro de criterios excluyentes en pro del medio ambiente. Una nueva perspectiva es la que ofrece la visión ecológica holística que exige una actitud básica de respeto por todo lo que nos rodea, cambiando nuestros paradigmas y visiones estancadas; por otras que vinculen las políticas de desarrollo con la conservación y cuidado de la esfera ecológica. Se trata de proyectar e implementar un desarrollo ecológicamente sostenido que se adecue al regional, atendiendo las necesidades del presente sin comprometer a las generaciones futuras (Cfr. L. Boff. Ecología, mundialización y espiritualidad, 1993).

Sin embargo, también habría que estar atento ante este discurso ecológico, puesto que el reconocimiento de la crisis ambiental a escala planetaria, en algunos casos, ha servido como discurso al sistema hegemónico. De acuerdo con Martín O'Connors " El *modus operandi* del capital como sistema abstracto experimenta una mutación lógica. Lo que anteriormente se consideraba un ámbito externo y explotable, ahora se redefine como un stock de capital" (O'Connors,1994:16). En consecuencia, la dinámica primaria del capitalismo cambia, pasando de la acumulación y el crecimiento, alimentados en el exterior de lo económico, a ser una forma ostensible de autogestión y conservación de la naturaleza. A este proceso, que podríamos llamar la expansión semiótica del capital, se une la co-opción de personas y movimientos sociales en el juego de la conservación. El resultado de esta expansión no es la armonía, el "equilibrio" o justamente la conservación, sino el incremento de la terrible competitividad en la apropiación de los recursos naturales, por lo que se recurre a cualquier medio y sin ningún tipo de escrúpulos. El resultado es la profundización del proceso de expansión planetaria, depredatoria de la civilización occidental y el reforzamiento del signo ideológico en cuanto a la libre disponibilidad de la naturaleza que orienta tal proceso (Boff,1987: 2).

Hoy día, la presentación del ambientalismo como un movimiento de los países hegemónicos, a través la creciente participación de los gobiernos, empresas multinacionales y grupos informales, ha llegado a ser el terreno articulador de un discurso con diferentes signos, del que emergen elementos contradictorios y críticos de las estructuras capitalistas

que son reincorporados como elementos de reproducción del sistema. Es importante anotar que el tema vinculado con el ambientalismo que funciona como elemento de reproducción capitalista en la hegemonía discursiva a través del "desarrollo sustentable", apunta a convertirse en una nueva ideología del desarrollo y una nueva variante ideológica del desarrollismo bajo una visión reduccionista (Boff,1996). Por otra parte encontramos un discurso al cual se le ha denominado ecologismo de los países del Sur, fundamentado en una serie de planteamientos teóricos propuestos por la economía ecológica. Este discurso se desarrolla básicamente en determinados países que se han organizado para defenderse de la depredación de sus recursos, por lo que se ha generado una reacción tanto discursiva como práctica que lucha contra la degradación ambiental y se opone a la transformación de la tierra en un hiper-mercado, revalorizando los escenarios naturales y disminuyendo su mercantilización.

Algunas de las formas en que se produce el aumento de la presencia de temáticas ambientales en el discurso público y en el imaginario social de ciertos grupos, que parecen transferirse al campo de la acción y de las prácticas sociales colectivas, equivalen al fenómeno globalmente conocido con el término de *greening* o ecologización (M. Sarlingo, 1996). Este término se refiere a la manera cómo se le asigna un valor cultural al ambiente, mismo que no es estático, sino que depende de la interrelación de factores históricos y sociales. El *greening* o *ecologización* comienza a hacerse presente primero en el discurso público, luego en las gestiones de empresas, más tarde en las políticas educativas y posteriormente en la esfera de las políticas públicas. La etapa más profunda del proceso se da cuando comienza la participación de los conjuntos sociales en el "debate verde" y por consiguiente, cuando el discurso se vuelve significativo, para culminar en una toma de decisiones reales y efectivas, seleccionadas por consenso al considerarlas como

"ambientalmente" favorables. Esta etapa, para los países latinoamericanos significa "un ejercicio holístico que requiere de la integración de una ética ambiental en la práctica académica e institucional" (Pike, 1991). Habrá que señalar que el primer paso que dará inicio al nacimiento de una conciencia ecológica es la "toma de conciencia", unida a la construcción de experiencias de participación con el propósito de que los seres humanos se hagan responsables de su entorno, asumiendo un papel activo en su transformación en busca de alternativas plausibles, puesto que no basta tener una visión actual de la ecología, la tarea más importante es interiorizarla en las personas, de forma tal que las induzca a nuevas formas de comportamientos.

Con base en ello, Leonardo Boff (1987), se refiere a la necesidad de construir un nuevo discurso ecológico que incluya al hombre, la tierra y al cosmos, para lo cual presenta siete planteamientos:

Primero.- Debemos ser capaces de hacer una revolución mental acerca de nuestra cosmovisión, pasando de una perspectiva en que el hombre se siente separado de la tierra, hasta llegar a estudiar, analizar y, en su caso, aceptar la teoría Gaia que se refiere a la tierra como un organismo vivo.

Segundo.- Se hace necesaria la globalización del tiempo. El discurso de la nueva cosmología deberá introducir las dimensiones reales que evoca la realidad de nuestro universo, sin olvidar que el reloj cósmico nos habla de 15000 millones de años en el espacio de un año solar y de éstos, sólo en lo que serían las últimas 24 horas comenzó a existir la tierra. (Carl Sagan, 1992:97).

Tercero.- Es preciso situarnos dentro de una nueva realidad espacial, puesto que al contemplar la tierra nos descubrimos como un eslabón dentro de la inmensa cadena de seres vivientes, entre más de 100 mil millones de galaxias.

Cuarto.- Debemos darnos cuenta de lo sorprendente de nuestra propia existencia, en la que cada persona está "religada" a una inmensa cadena que inicia en el núcleo originario de energía, pasando por el gas primordial, las supernovas, las galaxias, el sol, la geosfera, la hidrosfera, la atmósfera, la biosfera hasta llegar a la noosfera. De ahí también hay un largo recorrido de los seres vivos hasta llegar al hombre, que culmina en cada uno de nosotros bajo la forma de conciencia, comprensión, solidaridad y capacidad de entrega.

Quinto.- Cada ser humano debería descubrirse como miembro de la especie *homo sapiens* en solidaridad con las demás especies que conforman los seres vivos para buscar la unidad y un desarrollo tanto individual como social.

Sexto.- Es necesario tener presente nuestra singularidad como especie, como seres culturales capaces de asumir actitudes integradoras con nuestros semejantes y la naturaleza, trabajando en conjunto, dejando de manifestar conductas devastadoras y de explotación.

Séptimo.- Es de suma importancia que el ser humano tome conciencia de su funcionalidad dentro de la orientación global del universo, en otras palabras, que asuma la conciencia que confiere a todo hombre y mujer un elevado significado universal.

Es importante acotar que según la Organización de las Naciones Unidas, la crisis de sustentabilidad de la vida a nivel mundial nos lleva finalmente a prever tres escenarios (ONU Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. Comisión Brundtland, 1992): El primero es el conservador, que representa la tendencia de la última década del siglo XX y principios del XXI. Durante este tiempo, marcado por la globalización, los problemas relacionados con el medio ambiente no han sido solucionados de forma exitosa, por el contrario, muchos países han manifestado una actitud pasiva y en ocasiones, destructiva. El segundo es el reformista que se sitúa dentro de la matriz moderna pero procura disminuir los efectos destructivos al medio ambiente, por lo que surge el

ecodesarrollo, el cual toma en cuenta el argumento ecológico en el supuesto de que sólo si le damos prioridad a los asuntos ecológicos se puede generar un desarrollo saludable y sustentable a la vez. El tercero lo representa una ecología liberadora, que conlleva a la búsqueda por cambiar el pensamiento y la conciencia de nuestra civilización antes de intentar soluciones aisladas que sólo dan respuesta temporal a los problemas. Es importante entender que tanto los países como sus habitantes deben trabajar por un futuro común. La salvación del planeta requiere la elaboración de un proyecto nuevo de civilización que incluya como tema prioritario el de la ecología (ONU. Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. Comisión Brundtland, 1992); para eso se hace necesario redefinir el sentido tanto de la política como de la economía de manera que se recupere el sentido social de estos conceptos. Recordemos que la política tiene que ver con la convivencia humana en cuanto a la búsqueda y realización del bien común; por su parte, la economía toca no sólo aspectos relacionados con los seres humanos sino también con la tierra, vínculo que tiene como objetivo la búsqueda de la sustentabilidad y la calidad de vida. El principal desafío quizá será encontrar el camino entre medio ambiente y desarrollo social para erradicar la pobreza a través de una distribución más equitativa de la prosperidad y del crecimiento (Boff, 1987).

5.- *Cambio del papel del estado como agente económico.* Las tendencias con respecto a la expansión de nuevas formas de producción, los cambios en el mundo de trabajo y en el del capital, entre otras, han transformado el papel del estado como agente económico, lo cual implica el surgimiento de un nuevo orden mundial que lo determina y transforma, obligándolo a ajustar sus políticas económicas a la dinámica de la economía mundial.

Su comportamiento está basado en un estado liberal que presenta tres características (Flores O, 1999:107):

a) Dificultad para procesar las demandas de la compleja sociedad actual y su pretendida homogenización, lo cual choca con la enorme diversificación sufrida por la sociedad civil, misma que ha dificultado su capacidad para satisfacer las demandas de la sociedad.

b) Presión al estado liberal por parte de los intereses del capital, incluyendo su función como herramienta trasmisora de dichos intereses, tanto en su interior como en el plano exterior, debilitando así su capacidad para conducir su legitimidad y la aplicación del estado de derecho.

c) Abandono de las responsabilidades sociales e inversiones para satisfacer las necesidades más urgentes de amplios sectores de la población, configurándose como un poder que se manifiesta esencialmente como representante de los grandes intereses económicos, no de la sociedad en su conjunto, con graves consecuencias como la pérdida de legitimidad, representatividad y gobernabilidad.

1.1.1 Neoliberalismo

Con relación al tema de la globalización y dentro de la dimensión económica, se hace necesario, para estar en posibilidades de comprender este fenómeno con mayor amplitud, analizar un tema clave: el neoliberalismo, fenómeno distinto al de la globalización aun cuando coincidan en el tiempo y se hallen relacionados estrechamente (Barnett, 1997).

El neoliberalismo es la estrategia política con la cual el capital monopólico y las burocracias políticas, o elites gubernamentales de las grandes potencias, adaptan el

contexto de la globalización y promueven la inserción de las naciones, las comunidades y los individuos en ella, a través de particulares regulaciones en su seno. El neoliberalismo es un proyecto estratégico de gran alcance que tiene como objetivo fundamental colocar en una posición indiscutible a los núcleos del máximo poder económico y político en el curso del siglo XXI, sobre la base del desmantelamiento de los equilibrios socio-políticos logrados durante la vigencia del estado social y de la posguerra (Gilly, 1993:3).

Al analizar el tema del neoliberalismo, Gregorio Iriarte, lo define como un modelo económico con su origen en las corrientes del liberalismo que defiende el papel del gobierno como institución, mientras garantiza las libertades económicas y políticas a diferencia de las políticas de corte estatista o populista (Iriarte, 1994:84).

La posición ideológica subyacente a esta visión económica contempla que la iniciativa privada es capaz de satisfacer plenamente y eficientemente las exigencias de la sociedad, tales como salud, educación, servicios, etc., conceptualizando la economía de cambio como un mecanismo que posibilita el crecimiento de la producción, con base en agentes económicos que buscan su propio interés (Cantú, 1997:8).

Según Iriarte "el neoliberalismo toma fuerza directamente en el mercado mundial, en el flujo de capital, en la fuerza de trabajo, en la mercancía, en las ganancias y en el plusvalor, reafirmando los principios de libertad, igualdad, propiedad y contrato, ahora bajo la égida de las multinacionales, corporaciones, conglomerados (...)" (Iriarte, 1994:86).

Este modelo surge en la década de los setenta en la escuela conservadora de Chicago, inspirado en las ideas de Milton Friedman y un grupo de economistas denominado "*Chicago Boys*", quienes las difundieron tanto en los Estados Unidos como en Latinoamérica, apoyándose en organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial de Desarrollo (Urdí, 1996). Dichos organismos dependen en gran medida

del denominado Grupo de los Siete, conformado por Estados Unidos, Japón, Alemania, Francia, Inglaterra, Italia y Canadá, países que dominan la competitividad internacional, llegando a convertirse en un grupo hegemónico. Mediante estos organismos, también se propagó la ideología concerniente al Modelo Neoliberal, adaptada y matizada según el caso concreto de cada país latinoamericano, desarrollando con esto la siguiente serie de estrategias (Tello, 1995:13):

- Medidas de ajuste auspiciadas por los organismos financieros internacionales, lo cual propicio la reducción del gasto público.
- Programas de ayuda financiera dentro de los marcos de una estrategia intervencionista del imperialismo.
- Eliminación del déficit presupuestal al suprimir subsidios.
- Reducción del tamaño del Estado.
- Menor intervención del Estado en la economía.
- Fijación de los salarios en función de la oferta y la demanda.
- Apertura a la inversión extranjera y sus mercancías.
- Política cambiaria flexible.
- Libertad económica como fundamento de la libertad política.
- Libertad de especular en bolsas de valores globalizadas (Iriarte, 1994).

Las medidas de ajuste efectuadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), se transformaron en proyectos de reestructuración profunda del sistema económico y social; cabe acotar que la perspectiva neoliberal tiende a reforzar la idea de disminución de las políticas de bienestar social, toda vez que se fomenta la idea de privatizar los servicios sociales, presuponiendo que cuando el Estado se convierte en el proveedor de estos

servicios, resulta en un inadecuado funcionamiento del sistema económico al no fijar límites, por lo que juega una función tanto burocrática como inflacionaria.

En palabras de Luis Javier Garrido:

El problema del Estado se halla en el centro del debate de las políticas neoliberales, pues estas han tendido a reconvertir a los viejos estados nacionales, sustentados en la tutela de los derechos sociales y de las políticas de bienestar, en estados subordinados a los centros de poder financiero internacional funcionales de las nuevas políticas que tienden a la reducción del ser humano en función de los intereses económicos de las grandes corporaciones (Citado en: Chomsky y Dieterich, 1995).

Una realidad es cierta: al comparar los países desarrollados podemos analizar que a mayor equidad corresponde un mayor dinamismo económico, es decir, las tasas de crecimiento aumentan, por lo que queda clara la imposibilidad de considerar en forma independiente el crecimiento económico del desarrollo social (Centro de Reflexión Teológica, 1993). Este punto se sustenta en un estudio realizado por Antonio Carranza (1985) sobre las medidas propuestas para facilitar las transformaciones de las estructuras económicas de los países en vías de desarrollo, en el que se señala: "sean cuales fueran las medidas propuestas para facilitar las transformaciones de las estructuras económicas e industriales, el éxito pasa necesariamente por la participación y concertación de los interlocutores sociales."

Con relación al papel que han jugado los organismos internacionales se puede afirmar que, en suma, la ideología del Fondo Monetario Internacional (FMI), recubre un proyecto político específico que busca un determinado reordenamiento estructural coherente con tal proyecto y con los intereses que le sustentan. Los teóricos de la economía han realizado un balance de las políticas señaladas por el FMI en el cual se aprecia una asimetría de resultados puesto que el objetivo relacionado con el ajuste de la balanza de

pagos fue positivo en diversos países, sin embargo, su éxito ha sido discutido en materia de estabilización de los precios internos y aún más, en el crecimiento económico. Con base en lo anterior se deduce que el origen de la diferencia en los resultados se agudiza al no considerar la estructura interna de cada país que ha negociado con el FMI; más aún, nos enfrentamos a un hecho revelador: las políticas auspiciadas por dicho Fondo, no sólo deben entenderse como medidas de ajuste, sino como continente de un diseño estratégico que implícitamente recubren un proyecto de reordenamiento social más amplio, que impulsa a su vez proyectos políticos (Simeons, 1999).

En cuanto a los grupos sociales, el modelo se asienta en el capital transnacional y en un grupo reducido de capitales nacionales, ya que la base de su sustentación política se encuentra a diferentes niveles, tales como el capital externo, los grupos exportadores nacionales y la oligarquía financiera. Sin embargo, el gran ausente lo constituye la mayoría de los sectores sociales, puesto que este modelo impide vincular las necesidades del gran capital con la idea de una sociedad democrática (Valenzuela Feijoo, 1991). Dentro de este parámetro se desarrollará el proceso de transnacionalización, el cual tiene como objetivo la integración de los focos mundiales que funcionan como ejes visibles en torno a los cuales comienza a girar la economía mundial, dando lugar a situaciones desigualmente internas, producto de la concentración económica (Mendiola, 1990), reflejadas en dos planos: el primero se refiere a la concentración de los mercados financieros a través de los grupos oligárquicos y, por ende, de los monopolios; el segundo a la homogenización de los medios de comunicación masiva, vehículo que permite educar a la gente, condicionándola de acuerdo con los intereses que prevalezcan en ese momento. Por lo tanto, debemos subrayar que la transnacionalización va más allá del rubro tocante al orden económico, ya que implica la integración de pautas sociales, políticas económicas y aun morales.

Es claro que el neoliberalismo reconoce como única realidad del ser humano al *homo economicus*, como único bastión legítimo al que puede conquistarse mediante los mercados y los derechos a que puede aspirar el hombre, sólo son válidos en la medida que pueden legitimarse en el mercado.

1.2 Dimensión científico-tecnológica

Al reflexionar sobre la globalización, es importante hablar también de la ciencia y la técnica, relacionadas con el conjunto de innovaciones que modifican tanto las formas de producción como las condiciones de vida. Podemos mencionar que el desarrollo científico-tecnológico, a partir del último tercio del siglo pasado, ha venido modificando de manera sustancial los procesos de elaboración y distribución de bienes y servicios, en particular el despegue de una revolución centrada en el área de la microelectrónica, las telecomunicaciones, la informática, la biotecnología y las nuevas fronteras de la química, cuyos efectos han modificado las formas de trabajo, educación y socialización, entre otros. La aplicación de la ciencia y la tecnología se ha propagado por todo el globo terráqueo imprimiendo su sello en casi todas las culturas. Con el desenvolvimiento de la ciencia moderna se desarrolló la tecnociencia que supuso, según Víctor Flores Olea (1999: 352), la organización corporativa del trabajo científico y de sus aplicaciones técnicas. En la actualidad la creación científica y la construcción de tecnología requiere de una fuerte infraestructura material y de inteligencia organizacional.

Otro aspecto fundamental dentro de este tema es el relacionado con los medios de comunicación. Para el analista Castel (1995), el hombre contemporáneo se encuentra inserto en una sociedad de la información, en la cual los medios van a tener un papel preponderante al ser capaces de moldear las conductas sociales de acuerdo con patrones

establecidos. La globalización de la información tiene efectos sobre la vida política de los estados internacionalizándola y modificando con ello las relaciones que prevalecen en una sociedad determinada, puesto que, como afirma Marshal McLuhan, no hay tecnologías indiferentes a la vida, pues todas repercuten en la vida de la comunidad, la familia y la política; de ahí que la estandarización social sea un hecho que lleva al individuo a actuar de acuerdo con las normas dictadas por aparatos impersonales, eliminando cualquier decisión democrática.

Según Marcuse: Otra vez nos enfrentamos a uno de los más vejatorios aspectos de la civilización industrial avanzada: el carácter racional de su irracionalidad. (...) su capacidad para incrementar y ampliar la comodidad, para tornar el desperdicio en necesidad y la destrucción en construcción; así como el alcance en el cual esta civilización transforma el objeto-mundo en una extensión de la mente y del cuerpo humanos, convierte precisamente la noción de enajenación en algo cuestionable. Los hombres y las mujeres se reconocen en ellos mismos en sus objetos-mercancías: descubren el alma en sus automóviles y en sus aparatos de alta fidelidad, en sus casas de dos pisos en los equipos y en los aparatos de cocina. El preciso mecanismo que vincula al individuo con la sociedad ha cambiado y el control social está anclado en las nuevas necesidades creadas

Lo importante con relación a la ciencia y a la tecnología es que no solamente debemos reparar en las ventajas que nos han ofrecido sino en la influencia tanto positiva como negativa sobre la sociedad, la política, la cultura y el medio ambiente, como lo señala Richard Clove (Citado en: Víctor Flores Olea 1999):

La emergente infraestructura técnica hace posible un nuevo nivel de más profunda, amplia y acelerada integración económica global. Las corporaciones multinacionales descentralizan operaciones y ocupaciones alrededor del mundo, pero al mismo tiempo intensifican el control centralizado de tales operaciones descentralizadas. Y desde luego los líderes políticos no quieren correr el riesgo de las hostilidades de la comunidad financiera internacional.

A pesar del bullicio de los medios de comunicación en el sentido de que las nuevas tecnologías impulsarán la democracia, lo que estamos viendo no es mayor poder de los individuos sino mayor fuerza de las corporaciones multinacionales de los bancos sobre los trabajadores, los consumidores y los sistemas políticos.

1.2.1 Globalización e información

Dentro de la dimensión tecnológica uno de los temas más importantes es el papel que juega la revolución informática, a la que Zbigniew Brzezinski ha denominado “sociedad electrónica” y Alvin Toffler “revolución de la información” o “tercera revolución tecnológica”, pues se desplaza a la economía industrial por una de servicios, en la cual se sustituye el trabajo físico por la información y el conocimiento (M. Saralingo. www.antrop.com.ar), revolución que incluye la influencia de los medios de comunicación en la globalización.

Desde esta perspectiva se caracteriza a la globalización por la intensificación del movimiento de capitales, tecnologías, comunicaciones e información, mercancías y mano de obra, integradas a un mercado mundial. La sociedad de consumo es, bajo esta concepción, una de las expresiones del proceso de homogenización cultural global relacionada directamente con la era de la información (M. Saralingo. www.antrop.com.ar). Así mismo, se propicia un intenso intercambio y flujo de bienes, personas, información e imágenes que impulsan el surgimiento de identidades transnacionales, las cuales buscan imponerse como modelos culturales mundiales, con reglas de funcionamiento, valores y modos de comunicación propios (Castel, 2000:15). La globalización es en definitiva el gran telón de fondo, el gran escenario en el cual se desarrolla la revolución de la información, integrándose como una de sus columnas importantes: escenario y escena se conjugan hasta hacerse indivisibles.

Los analistas Simon Nora y Alan Minc, a petición del gobierno francés, presentaron un documento denominado "Informatización de la Sociedad" (1978), en donde se analizaba el "nuevo reto a la soberanía" representado por el control de la red telemática (imbricación

entre las comunicaciones y los ordenadores). Este documento muestra la manera cómo la revolución informática tiende a modificar el sistema nervioso de las organizaciones y de la sociedad; a su vez, la información masiva va a fomentar la creación de una nueva red en la que cada comunidad homogénea está en la posibilidad de comunicarse con los otros y a su vez con el centro (Castel, M., 2000: 33).

Con respecto a este tema, es interesante conocer la posición teórica de John Keane (1995:88), misma que nos permite analizar como se desenvuelve la actuación de diferentes protagonistas y la influencia que ejercen en la elaboración de consensos tan necesarios para crear una sociedad homologada-globalizada, minimizando el pensamiento reflexivo y crítico. Keane distingue tres esferas de actuación:

Esferas micropúblicas. Se consideran los espacios locales en los que intervienen diferentes protagonistas, desde las reuniones de vecinos hasta los movimientos sociales.

Esferas mesopúblicas. De alcance nacional o regional, en donde las personas debaten sobre el poder, esencialmente a través de los medios de comunicación.

Esfera macropública. Representada por las agencias de noticias, tanto a nivel nacional como internacional, convertidas en administradoras de la información y, de manera preponderante, de la persuasión, por lo que se reduce a mercancía el sentido polisémico de los bienes culturales. Dentro de sus funciones no se considera su participación en la gestión por una mejor calidad de vida, como tampoco la promoción de los derechos humanos o la preservación de los patrimonios naturales, por mencionar algunos puntos.

Hoy más que nunca estas esferas se han convertido en el cuarto poder; a través del manejo tendencioso de la noticia, logran influir en un público poco reflexivo y crítico, obligándolo a adoptar una determinada posición, por lo que se puede afirmar que la

supremacía de ley del valor se realiza no sólo mediante de la vida socio-económica, sino también a través de una manera virtual y con la ayuda de los medios de comunicación y los electrónicos.

1.3 Dimensión-cultural

Se le define como el ámbito de producción, circulación y consumo de significaciones, tanto de las diferencias como de las relaciones interculturales, mediante la generación de informaciones directas, en donde la producción y las expresiones culturales se encuentran desterritorializadas, puesto que la comunicación es manejada desde centros estratégicamente definidos, en los que se da paso a lo que debe generarse, a lo sustituible, a lo modificable (Ortiz, Rosa: citado en H. Vélez, 2002).

La globalización cultural es en definitiva el conjunto de visiones sobre las nuevas fronteras del conocimiento, con sus propios límites y alcances, así como la necesidad-posibilidad de incorporar nuevas informaciones, ideas y visiones de la realidad. "La globalización cultural no se reduce a los flujos de información por todo el planeta sino también al intercambio de experiencias de vida material y simbólica que se presenta en el contexto de la transfronterización de los mercados y de la aceleración del fenómeno de la inmigración internacional" (Ramos, 2001:91). Este proceso tiene como núcleo esencial la posibilidad de la comunicación multidireccional, sustituyendo la verticalidad unidireccional de la información por una comunicación masiva; sin embargo, como señala García Canclini, ésta se vuelve contradictoria, pues al mantener el sentido de universalidad debe negociar, incorporar y reflejar las diferencias que, por otro lado, busca eliminar. La cultura mundial homogénea puede ser una versión de la cultura occidental contemporánea y un peligro, pues conlleva las pérdidas de las culturas locales (G. Canclini y Casas Pérez, 1998: 33).

Según Víctor Flores Olea (1999:419), la globalización se contrapone a las tradiciones y por ende a la cultura, por lo que surgen conflictos entre la cultura global y las múltiples culturas locales; esta tensión "cruza y define la historia contemporánea". Si, por una parte, a partir de la presencia globalizadora los valores y modos de vida exógenos paulatinamente se han ido imponiendo, por otro, como respuesta se han ido multiplicando las expresiones locales, regionales y nacionales. De esta manera la homogenización coexiste de manera tensional con la heterogeneidad de la sociedad y del mundo. Así vivimos en un mundo en donde las polaridades se vinculan provocando nuevas dinámicas culturales y formaciones sociales que necesariamente van a influir en los valores predominantes.

1.3.1 Multiculturalidad

Un tema que incide en la reflexión anterior es el relacionado con la multiculturalidad; su análisis nos permite tener una visión más clara del papel de lo cultural con relación a los valores en el marco de la globalización.

Si bien es cierto que la globalización ha eliminado las fronteras económicas, y aún en muchos casos las culturales, los países se encuentran con la disyuntiva entre lo global y lo local, haciéndose necesario crear nuevas formas de interacción entre mayorías y minorías que permitan preservar el derecho al reconocimiento de las diferencias políticas y culturales de los grupos a la vez que el orden institucional. Es ahí en donde aparece el concepto de tolerancia multicultural, lo cual no sólo implica un valor de la democracia, sino un método de convivencia política que permite regular el conflicto que surge entre sociedades plurales. La tolerancia multicultural se relaciona con la diversidad cultural y política, con los derechos de las minorías, con el relativismo de los valores y con la fundamentación de las normas morales; en otras palabras, la tolerancia y el multiculturalismo se vinculan con las

tradiciones de convivencia entre los diferentes grupos étnicos de las sociedades, que buscan expandir los derechos de los individuos a grupos sociales, planteándose una reducción de las diferencias sociales y un incremento a los derechos culturales.

Globalización, ciudadanía y tolerancia multicultural representarán tres aspectos de un mismo problema. Las grandes desigualdades en materia de derechos de los ciudadanos resultan de la combinación de diferentes problemas tanto políticos como sociales que impiden que éstos tengan la oportunidad de ejercerlos. Si por una parte la globalización ha sido capaz de tener diversos aciertos como el rompimiento paulatino de las barreras que impedían las relaciones entre las culturas, el desarrollo de la comunicación a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, por otra parte las diferencias entre naciones y sus habitantes son cada vez más notorias. Parece paradójico entender que mientras por una parte, el proceso de globalización cultural se representa por un mayor número de individuos que mantienen sus diferencias de costumbre y tradiciones, por otra, se aproximan en mayor grado a modos y actitudes similares de vida (I. Cisneros, 1999). Cabe añadir a este discurso diversas preguntas como ¿qué sentido tiene hablar de multiculturalidad, cuando se adoptan los patrones culturales de los países hegemónicos?, ¿qué sucede con los indígenas y las nacionalidades?, ¿cómo puede reformularse la noción de frontera o ¿cómo se puede analizar un multiculturalismo de la resistencia que rechaza ver a la cultura como no conflictiva, como armoniosa y consensual? (Cuellar Reyes, Fernando, 1999). Las respuestas podrían ser múltiples, sin embargo, hoy más que nunca la universalidad de los valores democráticos debe resultar compatible con los derechos de las culturas minoritarias, lo cual correspondería con el multiculturalismo, en donde se hace necesario el reconocimiento del pluralismo cultural, así como la adopción de una teoría política basada en el valor de la diferencia en lugar del valor de la igualdad, representada

por una serie de derechos que en orden secuencial estarían en primer lugar los que atañen a lo civil y social, para transitar hacia lo político y cultural, de manera que se corresponda a todos los miembros de una sociedad sin importar sus filiaciones éticas, culturales o políticas, aceptando una multiplicidad de identidades, característica de las sociedades complejas.

La igualdad de derechos en que se fundamenta la tolerancia multicultural significa, tanto un trato igualitario como el considerar la presencia del otro, principal condición para la afirmación de la libertad. En una democracia la tolerancia no sólo tiene una relación directa con la garantía de los derechos y libertad de los distintos grupos culturales, sino que va más lejos: al poder considerarla como un comportamiento social que reconoce la función de las instancias de mediación entre el individuo y el Estado en la solución de los conflictos, aceptando la existencia de la heterogeneidad y el pluralismo en la conformación de las decisiones colectivas, con el fin de buscar el equilibrio de fuerzas a través del diálogo y la razón.

1.3.2 Espacio Cultural

Dentro de la dimensión cultural un aspecto interesante es el llamado espacio cultural o la manera como se desarrolla la cultura. Según Karl Apel el espacio cultural se divide en dos esferas (Cfr. Apel, Karl Otto, *Ética de la discusión*: 1989): 1) la estructurada, conformada por la cultura vanguardista y, 2) la no estructurada, constituida por una cultura que intenta sobrevivir y sobre la cual recae no el intento de una humanización sino la constitución de diferencias que intentan la exacerbación de la cuestión de identidad en los países periféricos, lo cual favorece una cultura de valores en pos de la productividad y por lo que sobrevienen tanto el abandono colectivo del compromiso social como la búsqueda

individual de identidad o desarrollo personal. La mencionada cuestión de identidad se explica por la pérdida de referencia de los pueblos periféricos cuyas culturas se han visto influenciadas por diversos elementos excluyentes tales como los sistemas de comunicación; de esta manera aparecen dos dinámicas: la primera, integradora, que refleja la mundialización de las elites a través de la adhesión a un sistema común de valores como la laicidad o el universalismo, impregnado por un espíritu cosmopolita abierto a las diferencias; la segunda, no integrativa, que segrega y excluye. De acuerdo con la opinión de Apel, la emergencia de estas dos dinámicas opuestas provoca un rompimiento tanto en el interior de las sociedades como en el conjunto de la humanidad puesto que:

El marginalizar las culturas menos dotadas de medios, conduce a una nivelación por abajo del nivel cultural a escala planetaria. Socava el equilibrio psicológico de las sociedades y favorece el desarrollo de diversas variantes de racismo, xenofobia, prejuicio y desamparo moral e intelectual. Asimismo, amenaza la diversidad y el pluralismo cultural del mundo, reduce el margen de libertad de los creadores, tanto en relación con los amos productores de la infraestructura cultural global, como ante las masas desclasadas de las megalópolis, transformadas en depósitos de una subhumanidad maltratada.

Para este analista, el diálogo global podría ser uno de los últimos recursos por los que optaría el ser humano para estar en posibilidades de elaborar una estrategia que incluya tópicos que intenten salvar a la humanidad.

1.4 Dimensión social

La dimensión social analiza los fenómenos que afectan a las sociedades globalizadas y favorecidas por la revolución de las comunicaciones y las tecnologías de la información, que inciden en la manera cómo el individuo percibe el mundo que lo rodea (Koenig, 1999: 99).

A partir de los años setenta el pluralismo de la sociedad se ha visto influenciada por diversos movimientos sociales. Sus formas de actuación se han reflejado a través de los medios de comunicación, lo que ha repercutido de manera importante en la opinión pública. Dichos movimientos están estrechamente vinculados con el carácter global de las reivindicaciones en áreas como la problemática ecológica, el movimiento feminista, los movimientos en pro de los derechos humanos o los más recientes relacionados con las protestas en contra de la globalización con un sentido exclusivamente economicista y productivista y cuyos escenarios rebasan los límites del estado nación para insertarse en el ámbito planetario.

Este tipo de movimientos, a los que se les denominó "Organizaciones no gubernamentales" (ONG's) presentaban tres características básicas: por un lado, empezaron a tener una repercusión a nivel transnacional, movilizándose en diferentes escenarios: local, nacional e internacional; otra característica fue la flexibilidad al adoptar una actitud más abierta con relación a corrientes diferentes y aún dispares, y; la tercera, de vital importancia, fue el valerse de los medios de comunicación.

Las ONG's se han conformado por organizaciones a las que pueden pertenecer ciudadanos comunes que toman decisiones y realizan acciones que afectan a sus vidas contrarrestando el poder de los gobiernos y las grandes corporaciones en busca del equilibrio del poder.

Algunos ejemplos de estas organizaciones son: *Amigos de la tierra* (1969); *Greenpeace* (1971), asociación que hasta la fecha enfoca sus esfuerzos a salvaguardar los recursos naturales, medio ambiente y animales; la ONG *Médicos sin Fronteras* en Francia, dedicada a la ayuda humanitaria, además de actuar en las zonas de emergencia funciona como centro de denuncia de hechos relacionados con las consecuencias de las acciones

bélicas, organismo que ha demostrado tener gran capacidad de intervención directa e influencia sobre la sociedad civil en los países subdesarrollados. En 1976 se creó en Canadá, *Human Rights Watch*, que junto con *Amnistía Internacional*", se han dedicado al tema de los derechos humanos. Amnistía Internacional centra sus campañas en la denuncia de las violaciones de los derechos humanos, en especial lo tocante a la libertad de pensamiento, marcando desde el principio una clara independencia, con la idea de no establecer distinción alguna en cuanto a los aspectos culturales, religiosos, ideológicos o políticos, logrando a la fecha ser una organización con gran credibilidad ante la opinión pública internacional, capaz de lograr una importante movilización de la sociedad civil; *European Nuclear Disarmament*, fundada a principios de los ochenta, buscó la desnuclearización de Europa y el respeto de los derechos humanos. En América Latina las ONG's también empezaron a tomar fuerza durante los años ochenta, coincidiendo con el fin de la guerra fría y la caída de los regímenes sociales de la Europa Oriental, con lo que surgió una conciencia de la globalidad de los problemas del hombre ante el fracaso de las políticas de desarrollo, impulsadas por los países occidentales en el tercer mundo (L. Otero, 2000).

A partir de la década de los años noventa el movimiento de las ONG's tomó un rumbo espectacular con un creciente protagonismo e influencia social. Este derecho de ver por el otro fomentó una conciencia de solidaridad y, dio lugar a la evolución del pensamiento de diversos sectores de la sociedad a favor de acciones internacionales que salvaguardaran la integridad de los seres humanos en el planeta y que en muchos casos se han convertido en realidad a través de las ONG's que han favorecido los movimientos surgidos de la sociedad civil (L. Otero, 2000).

Otro tema relacionado con la dimensión social es el que atañe al proceso de construcción de ciudadanía, el cual representa la búsqueda de un sistema que establezca la primacía de la comunidad. Este proceso puede ser definido como “la circunscripción de los derechos de los individuos a una condición jurídica que determinan diversos aspectos de la relación del ciudadano con las instituciones, en otras palabras, al libre ejercicio de los derechos previstos por la ley y al cumplimiento de las obligaciones que de ellos derivan” o también “el derecho que tienen los integrantes de una comunidad política para participar en condiciones de equidad en la vida política de una nación y que nace de la colaboración directa de los individuos” (Jan Mohamed y A. David, 1987).

La ciudadanía representa una relación asimétrica de la política, según la cual el vínculo con el estado se establece por medio de una relación de sujeción, en la que el bien individual se somete al colectivo; también, ciudadanía puede conceptualizarse como la relación vertical entre ciudadano y Estado, en la que impera una noción de igualdad, sobre todo y de manera preeminente en el plano de los derechos humanos grupales (Jan Mohamed y A. David, 1987). Dentro de la vertiente crítica, el concepto de ciudadanía es parte de un proceso histórico, socialmente construido, que representa un terreno de lucha por encima de las formas de conocimiento, de prácticas sociales y de valores que constituyen los elementos críticos de esa tradición (Giroux, 1993).

Desde esta perspectiva, la ciudadanía se convierte en un proceso de diálogo y compromiso dentro de la vida pública y a la vez de desarrollo en formas de solidaridad que permiten a los individuos reflejar y reorganizar el poder del estado (D. Kellner, 1976), reconociendo la lucha en contra de prácticas opresivas y a la vez fomentando la estructuración de relaciones sociales que amplíen y fortalezcan la vida humana. Uno de los analistas del concepto de ciudadanía, Thomas Marshall, ha señalado la presencia de tres

aspectos correlacionados en el derecho de los ciudadanos a la igualdad: el jurídico, el político y el social. Este planteamiento representa un proceso paulatino de asignación de derechos que parte desde el ámbito civil, integrado por las libertades del hombre y del ciudadano, a un ámbito político que se caracteriza por la adopción del sufragio universal, arribando al desarrollo de la ciudadanía en el ámbito social, otorgándole a este concepto el signo de una igualdad material que se traduciría en una igualdad social.

1.5 La Posmodernidad

Lyotard, analista de la posmodernidad, la define como la condición histórico-cultural basada en la disolución de las grandes narrativas o metanarrativas; asimismo, se contempla como una crisis en la ideología cuando ésta ya no parece transparente (Cfr. *The postmodern condition. A report on knowledge*, 1979. Manchester University Press). Para Cesareo Morales (Citado en Villegas, 1987) la posmodernidad es un cambio en la racionalidad del pensamiento: de la manera cómo nos vemos y a la vez contemplamos el mundo. Para G. Lipovetsky (1994:17) la cultura posmoderna se define "como descentrada y heterodoxa, materialista, porno y discreta, renovadora y retro, materialista y psi, consumista y ecologista, sofisticada y espontánea, espectacular y creativa; en donde el individuo desarrollará las lógicas duales,...".

La posmodernidad presenta una serie de características, entre las que se pueden citar:

- Resistencia a integrar el conocimiento en un cuadro conceptual sistemático y coherente.
- Red de mundos heterogéneos.
- Redescubrimiento de la contingencia y la diferencia.
- La historia como acontecer teleológicamente ordenado, la universalidad etnocéntrica.
- El fin de los grandes relatos históricos.
- Oleada de indiferencia ante los poderes y el estado.
- Fin de la racionalidad fincada en los terrenos de la verdad definitiva.
- Apertura a nuevas corrientes sociales, políticas y culturales, distintas de las que promovió la modernidad.
- Recuperación de los ideales de la modernidad en niveles superiores de exigencia (Del Río, 1997:21).

En un mundo globalizado, la posmodernidad nos obliga a plantearnos diversas preguntas: ¿quiénes somos?, ¿cómo nos situamos ante una economía globalizada ¿dónde se inserta la posmodernidad?, ¿hemos dejado atrás la modernidad?, ¿hacia adónde apunta esta llamada posmodernidad?, ¿cuáles son los nuevos horizontes de la política, del arte o de la educación?

Para adentrarnos al análisis de este tema, se hace necesario partir de un antecedente fundamental: la modernidad, la cual se contemplará a partir de tres vertientes: el imperativo kantiano de la razón, el origen de la crítica de la modernidad a partir de Friedrich Nietzsche y Sigmund Freud y, la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. La primera vertiente aduce que el germen de la modernidad se inicia cuando el hombre comenzó a cuestionarse sobre las cosas mismas. Con el Iluminismo empieza el estudio de la condición humana aplicando principios no empíricos, mediante los cuales se intentó comprender al hombre, la naturaleza y la sociedad, considerando a la razón como instrumento crítico. Este ideal supremo de la razón surgió en el siglo XVIII con Immanuel Kant, quien a través de su obra nos presenta la propuesta filosófica *Sapera aude*, es decir, "Ten el valor de confiar en la luz del conocimiento racional, y de seguirlo hasta donde te lleve." De acuerdo con Kant para vivir moralmente el hombre debe trascender la sensibilidad, lo cual implica no sólo sustraerse de los impulsos sensibles, sino también evitar asumir como regla para la acción todo objeto de deseo. Este filósofo llega a proponer la fórmula del imperativo categórico como una norma racional para el buen vivir: "Obra de modo que la máxima de tu voluntad pueda valer al mismo tiempo, como principio de una ley universal" (De la Selva, Jorge R. 1987).

La modernidad le otorgará primacía a la razón humana y a la idea de sujeto. A partir de esta concepción surgirá la ciencia como sustituta de los dogmas y el culto de la razón como instrumento regulador de la sociedad. De esta manera, nace la instauración de grandes corrientes del pensamiento como el marxismo, el funcionalismo y el

estructuralismo; por otra parte se desarrolla la ciencia y la tecnología como medios para el progreso, marcando amplias áreas del conocimiento desde la política hasta el arte. Sin embargo, la sociedad industrial y el progreso técnico crearán formas de vida que únicamente en apariencia son conciliadoras y que en la práctica, romperán con perspectivas reales de libertad. Según el filósofo Marcuse (Cfr. *El hombre unidimensional*:1964): "el símbolo del progreso se ha colapsado y reducido meramente a lo técnico-científico. El símbolo unilineal del progreso agotó su cauce, puesto que la idea de una historia lineal ha concluido." Para Foucault (1979), esta modernidad es la que proclama la muerte del hombre e instauro la muerte del Sujeto, dando paso al mundo objetual del que habla Baudrillard que renuncia a lo trascendente y a lo racional.

Una segunda vertiente se vincula con la crítica psicológica del sujeto y la razón, que tiene como representantes a Federico Nietzsche y a Sigmund Freud, quienes mediante sus escritos pusieron en evidencia la ilusión de una pretendida racionalidad del hombre moderno y del sujeto, mostrando la raíz del comportamiento humano en zonas no racionales.

El pensamiento moderno que proclamaba la liberación del individuo y el progreso histórico que se traduciría en el sueño de crear a un hombre nuevo es una sociedad igualmente nueva, se desmorona ante el pensamiento tanto de Nietzsche como de Freud.

Al filósofo Federico Nietzsche lo podemos situar en el interior de la modernidad, con su crítica despiadada del pasado y la consiguiente desmitificación de los valores tradicionales, proclamando la disolución de la razón y su conversión en la llamada voluntad de poder. La modernidad tiene como una de sus fuerzas principales el triunfo de la conciencia, la cual Nietzsche considera "Lo que hay menos cabal y más frágil [...]), de suerte que cuanto más conciencia tiene el ser, más multiplica sus pasos en falso en los actos

fallidos que le hacen perecer, en la alineación, en la energía humana que se separa de sí misma y se vuelve contra sí misma" (Citado en Radchik, 1994. Cfr. *La Gaya Ciencia*). Para Nietzsche la modernidad ha conducido al agotamiento del hombre, de modo que a éste sólo le queda su debilidad, por lo que sobreviene su destrucción: "El abismo de la negra noche ha llegado, de los hombres sin Dios. Estamos vislumbrando el advenimiento del mundo fragmentado, carente de raíces. El nihilismo se ha hecho presente" (F. Nietzsche. Citado en L. Radchik, 1994:28). En su obra *El Ocaso de los ídolos* escribe nuestro autor: "Nosotros hemos abolido el mundo de la verdad, ¿Qué mundo nos ha quedado? ¡Quizá el mundo de las apariencias! [...] ¡ Nada de eso ¡ Con el mundo-verdad también hemos abolido el mundo de las apariencias!

En 1887 citaba el mismo Nietzsche "lo que cuento, es la historia de los dos próximos siglos, describo lo que viene, lo que no puede venir de otra manera; la llegada del nihilismo, su llegada es necesaria, porque son nuestros mismos valores". Los valores de la moral se desvalorizan por ser valores negativos, negadores de la vida. Para el filósofo, con los tiempos naciendo se desvanecen las mentiras de varios milenios y el hombre se ve exento de los engaños propios de la ilusión, pero se queda solo pues no existe ninguna estructura racional y universal que le sirva de apoyo. No hay orden ni existe un sentido; sin embargo, hay una necesidad: el mundo debe aceptarse a sí mismo y repetirse, por lo tanto, el hombre también tiene que aceptar este mundo y amarlo. El hombre descubre que la esencia del mundo es la voluntad, ve que todo es un eterno retorno y se reconcilia voluntariamente con el mundo y la vida. A partir de esa aceptación el hombre debe inventar al hombre nuevo, el hombre que ama a la tierra, y cuyos valores son la salud, una voluntad fuerte, el amor y el orgullo, así nace el superhombre, capaz de sustituir los viejos deberes por su propia voluntad, creando nuevos valores que pone en práctica.

Por su parte, Freud, analista profundo de la civilización moderna, a través de la explicación de la instancia psíquica denominada inconsciente, romperá con la visión tradicional del hombre. El psicoanalista vienés realizó a través de su obra una incesante llamada de atención en contra del discurso de la modernidad, proponiendo como una posible salida la reconstrucción de la persona a partir del nacimiento del sujeto personal con una conciencia no neurótica.

En *El malestar en la Cultura*, una de sus últimas obras, Freud presenta su visión del hombre, la cual nos parece muy cercana a la perspectiva posmoderna:

En el hombre hay una agresividad cruel que revela en él a una bestia salvaje, al cual resulta ajeno el respeto de su propia especie. Debido a esta hostilidad primaria de los hombres entre sí, la sociedad incivilizada se ve continuamente amenazada de destrucción [...] y para cada uno de nosotros llega el momento de abandonar como ilusiones ficticias aquellas experiencias que cuando es joven deposita en sus propios semejantes y de experimentar en qué medida la malevolencia de éstos se convierte en algo duro y oneroso.

De acuerdo con la tesis freudiana el análisis de la civilización bajo la óptica psicoanalítica, nos permite adquirir una mayor conciencia que desmitifica los ideales y los valores. El hombre renuncia a gran parte de su felicidad para hacer posible una vida social que de alguna manera sea menos destructiva. El hombre moderno ha cambiado la posibilidad de ser feliz por un poco de seguridad.

Una tercera vertiente desde la que se contempla la posmodernidad corresponde a la teoría crítica de la modernidad que parte de la Escuela de Frankfurt y que cuenta entre sus principales pensadores a Theodore W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin y, posteriormente, Jürgen Habermas y Karl Otto Appel, entre otros.

Una importante corriente de pensamiento que se va a desarrollar a partir de esta escuela es la denominada Crítica de la Razón del Siglo de las Luces, representada por T.

Adorno, quien plantea que la razón con el tiempo fue tornándose en el instrumento idóneo del poder y la dominación, para finalmente reprimir al sujeto proponiéndole un mundo unitario y la creación de sistemas totalizantes que se presentan bajo la apariencia de comprensión del mundo, pero cuya función real es la de limitar las posibilidades cognitivas y sensibles del hombre. A partir de la época marcada por la Ilustración, producto de la sociedad burguesa, se le otorgó a la razón la primacía para acceder al conocimiento, convirtiéndola en instrumento para la dominación del hombre y la naturaleza. Las visiones del mundo fueron cambiando, entre ellas la del conocimiento, el cual fue percibido no como un fin sino como medio para alcanzar el poder; igualmente las expresiones culturales se desvanecieron, en cuanto a expresión humana, para transformarse en industria cultural, desarrollándose dentro de un control y una reglamentación impuestas y administradas desde las necesidades del mercado externo.

En la actualidad la cultura se estandariza y produce en serie sus creaciones, con ello ha sacrificado la estructura de la obra como tal. El proceso cultural no responde a las exigencias del consumidor, ni siquiera al proceso artístico por sí mismo, está diseñado de manera tal que se satisfagan las necesidades que de antemano se sabe "esos determinados productos" cubrirán. La industria cultural, ha logrado que el sujeto se vuelva homogéneo y pierda su capacidad crítica. "Para todos hay algo previsto, a fin de que ninguno pueda escapar; las diferencias son apoyadas y propagadas artificialmente [...]. La industria cultural se ha desarrollado con el primado del efecto, del logro tangible; del detalle técnico sobre la obra, que una vez era portadora de la idea [...]" (Adorno y Horkheimer, 1990).

Otra de las temáticas analizada por la Escuela de Frankfurt es la relacionada con la crítica de la filosofía del lenguaje como constituyente del sujeto y de sus posibles significados. En la condición posmoderna, no existe más la representación significativa, en

otras palabras, la relación entre el significado y el significante. Se subraya la construcción contextual de significados y la realidad, que son pluridimensionales; la verdad va surgiendo de la vida diaria y dentro de las relaciones sociales y no se encuentra determinada una vez y para siempre, se cree en la experiencia por la multiplicidad: "lo transitorio, lo fugitivo, lo contingente" (Baudrillard).

Otra vertiente de análisis del pensamiento frankfurtiano es el relacionado con el tema de los valores, esencialmente en su compromiso con la justicia, con la ética y con las víctimas del progreso en un sentido social e individual.

[...] Individuos marginales, de aquellos que, considerados desde el punto de vista de la marcha de la gran totalidad, no significan nada, salvo en la medida en que contribuyan a crear condiciones sociales transitorias en las que se produzcan, en cantidades particularmente grandes, máquinas y productos para el refuerzo de la especie y la sumisión (Horkheimer y Adorno).

Este tema no sólo ha sido analizado por la escuela de Frankfurt sino por otros pensadores de la posmodernidad como J. González (1996) quien ha afirmado: "no existen estructuras estables, ni ser o realidad en sí, no hay centro, ni fuera ni dentro del hombre, desde el cual fijar o establecer el criterio del bien y de la verdad. Todo es ciertamente mundo de imágenes, simulacros, perspectivas, representaciones, apariencias y reflejos". Por su parte Lipovetsky señala (1998): "hemos optado por una ética indolora, de los nuevos tiempos democráticos centrada en las normas, en donde se mantiene el culto a la eficacia y a las regulaciones sensatas sobre las obligaciones supremas del ideal, dentro de una lógica individual posmoralista, sacrificándose los grandes temas sociales ante la amenaza de una mayor descomposición social." Para este autor, la cultura posmoderna mantiene el culto a la eficacia y a las nuevas regulaciones, al éxito y a la protección moral, "el siglo XXI será ético o no será", y es aquí donde se ha puesto en marcha una nueva manera de definir la

moral, lo cual no sólo consiste en independizarla del aspecto religioso sino en disolver socialmente su forma religiosa, el deber mismo; una sociedad que desvaloriza lo que antaño se consideraba virtuoso.

También los preceptos éticos han tomado un rumbo diferente, quedando fuera los idealismos: "Los principios éticos son calculadores, materialistas y mecanicistas, la eficiencia supone cálculo, previsión, medida y crecimiento de las fuerzas naturales a la disposición de la humanidad; todo es cuantitativo y calculable" (E. Weill, 1992). Según Baudrillard, la sociedad contemporánea es como un sistema sin puntos de referencia, en el que todos los valores se substituyen; en lo que todo se intercambia en una circularidad sin fin, una ética diferente que en demasiadas ocasiones, fluye entre la extrema tolerancia y la no tolerancia.

Dentro de esta concepción posmoderna se rechazan las grandes visiones de conjunto, los grandes proyectos históricos, las utopías y las grandes metas. No se cree en ellos, como tampoco en los "grandes relatos". Nos refugiamos en el fragmento: se vive el momento presente, renunciando a grandes ideales y proyectos históricos.

Este nuevo panorama tanto del sujeto como de la palabra nos devuelve la mirada hacia una posmodernidad que proclama la heterogeneidad del fenómeno, el fin de la historia. De esta manera nuestra cosmovisión cambia repentinamente y aparece sin fondo, desprovista de consistencia objetiva y reducida a un "espejismo de sentido" acerca de lo que es la vida humana, en donde todo nos espejea como en un pensamiento único, dominante, hegemónico y acrítico: "La muerte de la historia trae consigo la pérdida de la esperanza, de la ética, de la epistemología moderna positivista y la imposibilidad de creer en alguna trascendencia. En fin, el fracaso del proyecto civilizatorio e histórico moderno en su promesa de asegurar la felicidad, ese proyecto histórico está en ruinas." (Fukuyama, 1995).

En este siglo se añora reconstruir el espíritu del siglo XIX en que el hombre postuló ideologías y en donde ¿utópicamente? pensó que podría ser más pleno y feliz. Ante este panorama el individuo se ve obligado a "crear un proyecto histórico nuevo que persiga fundamentar un movimiento mundial, que desde la perspectiva del humanismo y de la solidaridad sea capaz de luchar nuevamente contra la ley de valores imperante. En la democracia universal y en la sociedad solidaria es dónde se encuentra la única alternativa posible" (Wolfgang Fischer. Citado en Heinz Dieterich, 2000).

En qué circunstancias y con qué intensidad reaccionaremos emocionalmente, dependerá en gran medida de los valores en los que una sociedad esté asentada, ya que la disposición para mantenerse y actuar conforme a una ética del buen vivir, que permita mirarnos dentro de una cosmovisión, se relacionará en gran medida con el medio ambiente social que nos rodea" (Cita del *Evangelio de las Ciencias Naturales* de Manzel: 136).

Al final, quizás todo se condense en la pregunta del filósofo humanista Erich Fromm acerca de cómo queremos vivir nuestro futuro, ya sea rindiendo culto a la muerte, divinizando la materia y al poder o, si estamos dispuestos a abrimos a la vida en toda su rica diversidad. En resumen, ser necrófilos o biófilos de nuestra civilización o lo que es igual, decidir si se ama la muerte o se lucha por tener una vida más plena.

1.6 Globalización y educación

En el marco globalizador un rubro que se ha visto profundamente afectado es el de la educación, sobre todo en dos vertientes: los fines y valores que persigue, que con el tiempo han ido modificándose de manera sustancial, afectando en la formación de los alumnos.

A partir de la década de los setenta, con la presencia de los movimientos globalizadores, las condiciones sociales y económicas empezaron a cambiar y con ello, los fines de la educación, lo cual influyó directamente en los valores perseguidos. La planeación educativa con una visión economicista fue la encargada de diseñar los programas educativos considerando tres líneas principales: el papel de la educación ante las necesidades de la economía, la relación entre los gastos correspondientes a la educación y el desarrollo económico de los países y la relación entre el rendimiento individual y la educación. (Rojas, Carlos. Citando a Angel Pescador, 1991: 27).

La influencia de la teoría del capital humano (Escuela de la economía de la educación), funcionó como un apoyo para la determinación de los fines de la educación, mismos que servirán para elaborar el sustento filosófico de los programas académicos, esencialmente en las universidades. Esta teoría enfatiza el involucramiento del gobierno en la inversión educativa, transformando la educación que se convierte en un respaldo de primer orden al mercado de trabajo. Bajo esta visión, la educación se transforma tanto en una forma de consumo como en una inversión productiva, puesto que en el sector educativo contribuye al crecimiento económico al fomentar la innovación tecnológica e incrementar la productividad del trabajo (Rojas, Carlos. Citando a Ángel Pescador, 1991: 27), por lo que el binomio economía de la educación y planeación educativa se torna fundamental; con

ello los parámetros marcados determinaron el tipo de educación que cada país e inclusive cada región habría de requerir (Villegas, 1987: 77).

Con el paso del tiempo se fue desarrollando un nuevo modelo educativo, emanado de organizaciones internacionales, en el cual la educación se concibió de manera paralela como un mundo en sí y como un reflejo del mundo, sometida a la sociedad y concurriendo a sus fines, especialmente en el desarrollo de las fuerzas productivas (Informe Faure, 1974); así el "conocimiento se convierte en un instrumento de poder para la movilización eficaz del talento y un medio importante para conquistar el poder" (Brzezinski). De acuerdo con Philip Coombs, este modelo se trabajó con base en propuestas pragmáticas y eficientistas para hacer más productivas tanto las instituciones como los procesos educativos. Su discurso planteó tres conceptos fundamentales: cambio, adaptación y disparidad. *Cambio*, se describió como las transformaciones constantes que sufre nuestro mundo; *adaptación* como el vínculo entre la sociedad y el sistema educativo y; *disparidad* la probabilidad que existe para el logro de los objetivos educativos, considerando el medio ambiente en el cual se van a implantar:

- La planeación educativa vino a ser la herramienta indispensable ya que fue la encargada de realizar los ajustes y adaptaciones necesarias entre el sistema educativo y la sociedad, buscando como fin la modernización social. Este nuevo paradigma requería de un cambio de mentalidad en los individuos, por lo que se hizo necesario que las escuelas fomentaran valores como la eficiencia, el logro individual y la productividad, sobre otros valores como el de la responsabilidad colectiva, la solidaridad y la visión crítica y reflexiva. Para estar en posibilidades de lograr lo anterior la planeación educativa decidió adoptar diversas estrategias, entre las que destacan (Citado en Quintanilla, 1998:19):

- Considerar la educación dentro de un proyecto integral, correlacionando demanda educativa y recursos, ajustando de manera creativa el vínculo entre la sociedad, la economía y los sistemas educativos.
- Fundamentar el proyecto educativo a través de consensos mundiales en los planes y programas de los diferentes países.
- Conocer la realidad de los sistemas educativos y las expectativas de los educandos para estar en posibilidades de modernizar la administración escolar, su estructura, programas y sistemas, bajo una visión de eficiencia y calidad en los servicios. La modernización se realizará con base en programas internacionales que indiquen "cómo hacerlo" (*know how*), promoviendo innovaciones generales en la educación.
- Realizar de manera regular evaluaciones de la totalidad del sistema educativo por parte de organismos.

El discurso modernizador difundió la racionalización administrativa, la despolitización de los procesos administrativos y la tecnificación generalizada, reflejados en la postulación de *nuevos valores* propios de una sociedad globalizada como los que se refieren a la neutralidad científica, a la renovación de métodos pedagógicos (menor intervención del docente vs. mayor uso de los recursos tecnológicos), la adecuación de los contenidos bajo una posición pragmática en la presentación de los conocimientos para estar en posibilidades de aplicarlos a la industria, desarrollando una serie de competencias específicas, traducidas en la adquisición de habilidades y la utilización de los recursos de una manera más eficiente.

El papel del docente se transformó de ser el de mediador entre los educandos y el conocimiento, al de agente para el desarrollo económico, en busca de respuestas pragmáticas, considerando a los alumnos casi de manera exclusiva como futuros profesionistas, promotores del desarrollo económico de la sociedad, en detrimento de una formación integral (Quintanilla, 1998:27).

Dentro del binomio globalización-educación, organismos internacionales como la OCDE; UNESCO y el BID, han mantenido un papel fundamental como promotores de este modelo, presentando de manera regular propuestas relacionadas con la educación.

El papel de la UNESCO en la conformación de la nueva visión educativa ha sido fundamental al haber subrayado la importancia de la educación superior en el desarrollo económico y social, enfatizando diversos planteamientos educativos, entre los que destacan el financiamiento educativo, las restricciones al gasto público, el control de la expansión educativa y la necesidad de eficientar los recursos en las instituciones públicas de educación superior (www.unesco.org education).

Uno de los documentos clave es el denominado *Policy paper for change and development in higher education* (1995), en el que se afirma la necesidad de tomar acciones concertadas e integradas para resolver los problemas de la educación superior y así alcanzar el desarrollo humano sustentable. Otro importante señalamiento indica que la educación deberá ser *pertinente*, en función del papel del sistema educativo superior y de cada institución con respecto a la sociedad; además, en función de las expectativas sociales sobre la educación superior que son: acceso democrático, mayor participación, educación para la vida, vínculos con el mundo laboral, y *de calidad multidimensional*, es decir, que tome en cuenta la calidad de la infraestructura escolar, programas, docentes, estudiantes, y

servicios, haciendo indispensable evaluaciones permanentes y sistemáticas con base en parámetros internacionales (www.unesco.org/education).

En 1996, la UNESCO presentó un informe intitolado *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO para la Comisión internacional de la Educación Siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, en el cual se sintetizan las cuatro demandas contemporáneas del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir. El documento señala que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. La función esencial de la educación, según dicho documento, es el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, no como un remedio milagroso sino como una vía al servicio del desarrollo humano más armonioso y genuino para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones y la guerra (www.cesu.unam.mx Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI : Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO). Sin embargo, es importante acotar que según Fernando Cuellar Reyes (1999:39), el documento presenta diversas omisiones, como señalar y centrar en primer lugar aprender a conocer, luego aprender a hacer y marginalmente aprender a convivir, descuidando la identificación de afinidades y el contraste de diferencias. Al aparecer de manera marginal el aprender a convivir, no se rescata la acción comunicativa cotidiana fundamentada en el diálogo y la continua deliberación de las razones (J. Habermas. Citado en documento inédito H. Vélez, 2003). Así mismo, denota un educacionismo exacerbado, al que otorga un lugar más que preponderante a la ciencia y la tecnología como resolutorias de problemas. Los fines de la educación son el pragmatismo y el utilitarismo tecnológico,

cuando deberían ser sólo alternativas para el desarrollo integral de la persona (Fernando Cuellar Reyes, 1999 y Pedro Gerardo Rodríguez, 1999 citados en documento inédito de H. Vélez).

Otro documento financiado y aprobado por el Banco Mundial y la UNESCO, es el denominado *Transformación productiva con equidad*, desarrollado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (www.eclac.cl/), el cual revela que

"la producción del conocimiento tanto en la versión formal de la acumulación del capital humano, como en el aprendizaje en la producción de bienes, es fundamental para alcanzar una dinámica sustentable de crecimiento a largo plazo [...] La incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social [...] Es el progreso técnico lo que permite la convergencia entre la competitividad y sustentabilidad social y preponderantemente entre el crecimiento económico y la equidad."

Entre sus planteamientos se fundamenta que el desarrollo económico y tecnológico depende de variables educativas y considera que la fuerza de una sociedad globalizada estriba, en gran medida, en la detención del conocimiento, manifestándose como proceso de trabajo, órgano social e ideología. Se plantea como objetivo fundamental de la institución educativa el de capacitar recursos humanos para que sean compatibles con el desarrollo

tecnológico: la reforma de los sistemas educacionales y de capacitación laboral, mediante la generación de capacidades para el aprovechamiento del progreso científico y tecnológico [...] y el fortalecimiento de la base empresarial, de la infraestructura tecnológica y la apertura a la economía internacional, y muy especialmente la formación de recursos humanos [...] y el conjunto de incentivos y mecanismos que favorezcan el acceso y la generación de nuevos conocimientos técnicos (www.ecalc.cl/ CEPAL, 1999).

Para desarrollar y utilizar plenamente las nuevas tecnologías resultan imprescindibles las modalidades del aprendizaje mediante la práctica (*learning by doing*), el uso de sistemas complejos (*learning by using*) y a través de la interacción entre

productores y consumidores (*learning by interacting*) (www.ecalc.cl/ CEPAL, 1999). En este sentido la educación superior se revaloriza como estratégica para articularla con la producción de conocimientos, sobre todo en las áreas de la ciencia y la tecnología con base en los requerimientos de la planta productiva y bajo los parámetros de una evaluación certificadora (Ashra, 1999:19). Por ello se hace necesaria la reorganización de los criterios de las instituciones educativas, para vincularlos con la producción de conocimientos atendiendo a los procesos concernientes con la innovación tecnológica e industrial y buscando la competitividad y el liderazgo en el mercado, tal como lo explica Axel Didriksson:

El conocimiento científico y tecnológico se expresa en las instituciones de educación superior bajo la forma de programas, currícula y proyectos de investigación. Las estructuras de la universidad son, así, el reflejo de estructuras del conocimiento que al nivel de la educación toman forma de especialización. [...] el aspecto central que hace posible el nuevo ordenamiento disciplinario es el acoplamiento entre las instituciones académicas y la producción, de donde surgen crecientes compromisos en las relaciones entre la universidad, la industria y el desarrollo científico y tecnológico que atentan contra la independencia académica por requerimientos corporativos y de flexibilidad [...]. Para una economía nacional la relación del conocimiento académico [...] con la innovación tecnológica y productiva es fundamental para alcanzar un nuevo estadio de desarrollo económico, de productividad y de competitividad. La capacidad de un país depende crecientemente de la mayor explotación social y económica del conocimiento que producen las instituciones de educación superior (Citado en *La Universidad del futuro. Un estudio sobre la relación entre educación superior, la ciencia y la tecnología*, 1999:74).

Han pasado varias décadas desde el surgimiento de esta visión economicista-globalizadora en educación y hasta el día de hoy varios de sus planteamientos continúan discutiéndose: la idea central que enfatiza de manera preponderante los aspectos económicos de la globalización minimizando lo social, lo cultural y lo humanístico; De igual manera se cuestiona el discurso referente al desarrollo económico como proceso uniforme, siendo que en realidad esta visión no contempla las diferencias significativas.

Hoy en día se presenta mayor polarización social con una desigualdad creciente, tanto en la distribución de los ingresos como en el valor otorgado en el mercado de trabajo acorde con la escolaridad, produciéndose la espiral inflacionaria credencialista. Otro aspecto para reflexionar es el de movilidad social. Si bien se ha logrado que ciertas capas de la sociedad tengan acceso a niveles superiores en la educación, el progreso alcanzado ha sido lento, por lo que son escasas las probabilidades que tienen los estudiantes egresados de encontrar trabajo bien remunerado y a corto plazo (Puiggrós, 1996). Otro tema ha sido el papel que han jugado las nuevas tecnologías de comunicación y su redundancia en la vida del hombre moderno. Un aspecto más que amerita discutirse es el referente al conocimiento. Se pretende universalizar un discurso globalizador cuando, como lo menciona Lyotard, la filosofía contemporánea ofrece abandonar los grandes relatos por relatos pequeños y parciales que resuelvan problemas diferentes, de grupos distintos.

Otro tema importante por analizar es el de la capacitación de recursos humanos. El discurso actual, con base en una política globalizadora, señala que la educación, al estar inmersa en un proceso de cambio, debe plantear como uno de sus objetivos la capacitación para descifrar e interpretar el mundo, por eso debe contribuir a la formación de nuevas capacidades, habilidades y conocimientos que permitan al individuo incorporarse al sistema productivo, minimizando la formación integral (Negrete, 1992:4).

Actualmente se están poniendo en marcha ajustes sociales a la educación técnico-profesional en el marco del nuevo “des-orden mundial”. La misión es generar un “nuevo trabajador”, flexible, polivalente y moldeado para la competitividad. En este sentido, los espacios de formación y la escuela se vuelven “bancos” de competencias y habilidades generales, específicas y de gestión. “Ya no se piensa en formar para un puesto de trabajo sino formar para la empleabilidad” (Frigotto, 1999:31), como lo demuestra el documento

de las Naciones Unidas *Informe sobre el desarrollo humano* (www.correounesco.com 1994), el cual sostiene que entre los elementos centrales de una estrategia efectiva del empleo figuran la enseñanza y la capacitación para poder competir dentro de la economía mundial. A este fenómeno corresponde una ética provisional y de circunstancias que justifica las diferencias, pero también las discriminaciones; una ética que se desliga del bien común, de la crítica y la reflexión del mundo bajo una visión de totalidad. Lo que vive hoy la educación es una "visión productivista, que no opera con valores morales ni sentimientos; estamos ante una pedagogía unidimensional, que ha reordenado el sentido global de la educación a partir del problema del empleo" (Ángel Díaz Barriga, 1993). Por todo esto se puede plantear que el fin de la educación como centro creador y liberador del cambio de fuerzas, tanto individuales como sociales se va diluyendo paulatinamente para convertirse en una herramienta utilizada por los intereses de una sociedad globalizadora.

Durante el siglo XXI el desarrollo y el poder económico se obtendrán aplicando, básicamente, recursos de la mente humana, por encima de las materias primas y el trabajo manual. Toda esta serie de sucesos, así como el acelerado desarrollo científico-tecnológico, han fundamentado nuevos paradigmas y, por lo tanto, nuevas disciplinas, organización y administración de saberes generales (Alvin Toffler, 1999).

Por estas razones desde una visión humanística que sustenta el presente trabajo, la educación no puede reducirse a una simple regulación en la calidad de los servicios de la enseñanza, ya sea proyectando mapas curriculares con base en la tecnología educativa más avanzada o elaborando programas de calificación de la fuerza de trabajo para garantizar el desarrollo de la economía; más allá de estas tareas de desarrollo organizacional, la educación requiere del ejercicio de la filosofía y una amalgama de saberes que vinculen el concepto de formación con lo científico, lo social con lo humanístico. La educación dentro

del marco de la globalización demanda una capacidad extraordinaria de análisis crítico y de sentires, saber tomar las decisiones adecuadas acerca de los factores que pueden favorecer determinados aprendizajes, propiciando que tanto el estado como la sociedad, de manera conjunta, plasmen por consenso los objetivos deseados.

No es en el plano de la economía donde se resuelven los problemas de la educación, se necesita profundizar en ella como una forma de política cultural que tiene un estrecho vínculo con el mundo de la cultura y de los valores. La educación implica que el sujeto tome conciencia de su identidad, se aprehenda a sí mismo para trascender hacia los demás. Se requiere de la construcción de una pedagogía que permita establecer vínculos más realistas entre la nueva sociedad que se está conformando y los centros escolares; una educación más participativa, más crítica, más transformadora del individuo y de su entorno.

1.7 Posmodernidad y educación

El análisis de la educación a partir de la posmodernidad, ha sido tema de estudio de educadores como Henry Giroux y Stanley Aronowitz. Estos autores plantean algunos aspectos clave de este momento histórico, enfatizando el hecho de que la posmodernidad cuestiona, dentro de sus posibilidades reaccionarias y progresistas, algunos de los modelos de la cultura occidental dominante, dando paso a un posible advenimiento de la democracia radical (Cfr. *Posmodern Education: Politics, Culture and social criticism*, 1991).

La posmodernidad va a proporcionar referentes que permiten tanto problematizar algunos elementos de la modernidad, como volver a trazar y escribir la forma cómo la experiencia individual y colectiva puede ser entendida, sentida y moldeada. Propone también, un mundo en el cual la producción de significados se vuelve tan importante como

la misma producción de trabajo con la intención de moldear los límites de la existencia humana (Giroux, 1994). La visión posmoderna va a privilegiar la diversidad, la localidad, la especificidad, la contingencia y la lucha contra las totalizaciones, contemplando una teoría de compromiso conjuntamente con una ética de la alteridad capaz de mirar "al otro". A partir de ella se propone una educación o pedagogía más crítica que pueda ir decodificando las prácticas educativas de dominación basadas en un currículo que suele reproducir una cultura hegemónica, en donde el aprendizaje no se define simplemente como la trasmisión de los contenidos o la adquisición de un conjunto de destrezas.

Esta pedagogía se convierte en una forma de resistencia, "pedagogía de los bordes [*border* según Giroux], en donde no sólo se reconoce la existencia de fronteras físicas sino también culturales, históricamente construidas y socialmente organizadas" (Cfr. *Posmodern Education: Politics, Culture and Social criticism*, 1991). Desde de esta visión, se intentará trabajar con las propias experiencias del grupo de manera compartida, confrontando y comprometiendo a los estudiantes de manera activa en la transformación de su medio.

El concepto de voz representa una forma del sí mismo y de la representación social por medio de la cual se producen estructuras de significación. Desarrollar una pedagogía que tome la noción de voz del estudiante en serio, significa desarrollar críticamente el lenguaje afirmativo que trabaja con y sobre la experiencia que brinda al estudiante un salón de clases (Giroux, 1993:197-304).

Esta pedagogía crítica intenta combinar lo mejor del modernismo y de la posmodernidad, vinculando el énfasis moderno en la capacidad crítica de la razón con un posmodernismo que pretende interpretar la manera como cada ser humano experimenta el mundo constituido por innumerables diferencias. Giroux y Aronowitz indican que en la posmodernidad se encuentran posibilidades tanto reaccionarias como progresistas. La

historia se disuelve en la crítica de las grandes narrativas, su lugar lo viene a ocupar la contramemoria y se destacan los valores de la cotidianidad. La posmodernidad democratiza la noción de diferencia en defensa de un pluralismo liberal, el cual puede también verse influenciado cuando se vincula con la educación (Cfr. *Posmodern Education: Politics, Culture and social criticism*, 1991).

A partir de la pedagogía crítica, el aprendizaje no se puede definir como simple transmisión de conocimientos o adquisición de destrezas a través de un currículo que suele reproducir la cultura hegemónica, excluyendo determinadas experiencias, voces y discursos que pueden parecer peligrosos para determinados grupos hegemónicos: la posmodernidad nos da la oportunidad de deconstruir nuestros propios conceptos, experiencias y prácticas educativas, en fin, nuestra propia voz. Este es el posmodernismo crítico que devuelve la voz a aquellos que han sido silenciados (Giroux, 1995:101-116); por lo tanto se insta a construir modelos pedagógicos críticos, que permitan confrontar al estudiante consigo mismo, al tiempo que se reflexiona sobre la necesidad de una sociedad más justa.

Según Giroux, el posmodernismo crítico concibe que las tradiciones deberían ser valoradas por sus intentos de denominar lo parcial, lo particular, lo específico y demostrar la importancia de constituir la historia como un diálogo entre la diversidad de voces, a medida que se lucha por las asimetrías de poder (...) poniendo en tela de juicio la noción liberal humanista del sujeto unificado, racional, como soporte de la historia. El posmodernismo crítico afirma su fe en las formas de transformación social que comprende los límites históricos, estructurales e ideológicos que permiten la autorreflexión y la acción, la solidaridad, la colectividad y la compasión, así como la manera de desarrollar y comprender las capacidades que tenemos (...) (Giroux, 1995. Citado en Welsh, 1996: 23). Lo anterior hace necesario incorporar la comprensión teórica de significados en un

constante cuestionamiento sobre uno mismo: quiénes somos, cómo nos vemos y cómo construimos una visión particular de nuestro futuro. Afirma Giroux, la pedagogía crítica se desarrolla como una práctica cultural que capacita a los profesores para entender la educación como una empresa política, social y cultural, en otras palabras, como una forma de práctica comprometida que equipara el aprendizaje con la creación de ciudadanos críticos capaces de vincular la educación con los imperativos de la democracia, y a los profesores (intelectuales) como individuos capaces de comprometerse y transformar su entorno (Giroux, 1995:120-177).

Esta pedagogía, de la "resistencia posmodernista," conlleva una visión que incide en el desarrollo de una filosofía pública, democrática que respeta las diferencias como parte de una lucha en común para incrementar la calidad de la vida comunitaria. También, reconoce los límites cambiantes relacionados con el conocimiento y el poder en un esfuerzo por lograr una sociedad más democrática "intentando supeditar la noción emancipadora del modernismo al del posmodernismo de la resistencia" (Cfr. *Posmodern Education: Politics, Culture and Social criticism*, 1991), que en palabras de Teresa de Laurentis significaría:

un esfuerzo permanente para crear nuevos espacios de discurso, para reescribir narraciones culturales y definir los términos desde otra perspectiva, de la otra parte, donde sea, en donde se da el cuestionamiento crítico de las omisiones y tensiones que existen en las narraciones maestras y en los discursos hegemónicos integrantes del currículo oficial y en las autorrepresentaciones de grupos subordinados ante la historia y narraciones olvidadas (www.fetchbooks.info/search).

Esta pedagogía abre la posibilidad de incorporar una noción diferente mediante la cual las prácticas culturales y sociales ya no necesitan ser explicadas exclusivamente con base en los modelos dominantes de la cultura occidental. Se adopta una visión mediante la cual los estudiantes desarrollan una relación de no-identidad respecto a sus propias

posiciones como sujetos y a las múltiples posiciones en las que la cultura se construye, puesto que se reconoce que tanto profesores como alumnos, a menudo, leen y escriben culturas en múltiples niveles. Esto permite que surja tanto la posibilidad de aislar y alienar como criticar y luchar; lo importante en todo caso es que el estudiante sea capaz de reconocer cómo las formas sociales vinculadas a historias particulares pueden impedir la lectura de sus propias experiencias y las de su mundo (Giroux, 1995:81). A partir de la pedagogía crítica se cuestiona cómo las representaciones y prácticas educativas marginan o definen las diferencias con el otro y cómo son de alguna manera interiorizadas, valoradas o transformadas. Es importante entender de manera crítica cómo se modifican las relaciones de poder y cómo éstas se expresan y mantienen; además, cómo las voces son silenciadas, pero al mismo tiempo, cómo en la marginalidad se rehacen las historias y las visiones como parte de una lucha. Este discurso también se une a la comprensión de los movimientos sociales y a las nuevas políticas que han surgido a partir de la posmodernidad, rearticulando la noción de libertad y justicia con la de democracia radical (Mouffe, 1988. Citado en Giroux, 1995).

Por todo lo anterior, es importante que los educadores desarrollen un discurso pedagógico que implique "plantear nuestra solidaridad en forma de similitudes entre los modos de represión" (Citado en Giroux, 1988:98), creando en las escuelas condiciones para que los estudiantes se ubiquen a sí mismos y a los otros, a través de su historia, lo que les permita movilizarse en vez de destruir sus esperanzas. Para Giroux este trabajo pedagógico sólo es posible mediante la práctica de la contramemoria, término definido por Foucault como "una práctica que transforma la historia de un juicio sobre el pasado en nombre de la verdad presente, hacia una contramemoria que se opone a nuestras formas actuales de la verdad y justicia, ayudándonos a comprender y cambiar el presente, al ubicarlo en una

nueva relación con el pasado" (www.synaptic.bc). El docente es el encargado de promover en el aula el discurso de la contramemoria, no como una narración esencial, sino con las características propias de una tradición democrática, articulando la diferencia como parte de la construcción de un nuevo sujeto, abierto ante las diferencias y más democrático. En este sentido se hace necesario otorgar voz al estudiante, al mismo tiempo que se le permite identificar lo que hasta ahora ha aparecido como ausente o poco importante, con el fin de intentar comprender y profundizar en la complejidad de las tradiciones, la historia, lo social y lo político (A. Mohamed y D. Floyd, 1987). Esto, finalmente, viene a representar la lectura crítica, no únicamente de cómo, en cierta medida, el pasado viene a formar parte del presente sino, lo más importante, cómo se representa. A partir de su comprensión vivencial podemos volver a escribir el lenguaje de la resistencia que permite dignificar la vida pública y al mismo tiempo otorgar voz a las historias y a las voces particulares, permitiéndonos encontrar un lenguaje para examinar críticamente las formas históricas a través de las cuales se viven los diferentes sucesos. Esto necesariamente lleva a contraer un compromiso con el otro en busca de lo no nombrado, lo que se encuentra en silencio, lo ausente. La práctica de la contramemoria permite la construcción de formas sociales democráticas que habilitan o deshabilitan subjetividades e identidades particulares e invitan a maestros y alumnos a que se definan como sujetos que operan dentro de determinadas esferas del poder, siendo quizás lo más importante la oportunidad para que se construya un proyecto pedagógico vinculado con las nociones de transformación, democracia y alteridad, que permitan asumir una visión alternativa, apostando por un futuro mejor.

Esta visión proporciona a la educación los fundamentos éticos y epistemológicos para llevar a cabo una práctica pedagógica más solidaria, en busca de construir una sociedad más justa en la cual las diferencias se constituyan con base en la integridad y

visión comunitaria más que en la jerarquía o competencia; así mismo, se abre la posibilidad de nuevas lecturas que permitan asumir un compromiso con la transformación social para alcanzar un mayor bienestar individual y social, lo cual redunde en una mejor calidad de vida.

Segundo Capítulo. El humanismo en la educación

En este segundo capítulo se presentan las principales temáticas y reflexiones que sirvieron de base a la Dirección de Planeación e Investigación Académica para la elaboración del Modelo Humanista-Crítico de la Universidad de la Comunicación.

2.1 Presentación

El acto de comprender no es una tarea fácil de lograr, pues implica la expresión libre de la responsabilidad y el ejercicio pleno de la lucidez y ello es en conjunto, lo que San Francisco Javier llamó educar. Por medio de esta tarea se encara la debilidad, la duda y la inconsistencia pero también la fortaleza, la aceptación y la intimidad. Aquel que inspira sus sentimientos al trabajo docente, acepta la palabra como medio para alumbrar, para ayudar con ese paso decisivo de aprender, puente por el que se despierta la duda, se sospecha y conspira. Los maestros son la trama de nuestra sociedad, la relación indispensable entre las generaciones fragmentadas, fracturadas en sus propios intereses y el sentido del saber, porque no se trata de llenar un pozo de agua sólida, sino de interesar, quizás de asombrar, de prolongar un razonamiento con rigor, analizar, discurrir y, si es posible, enseñar algo.

Tiempos como los nuestros nos han vuelto poco cuidadosos en el ejercicio de la enseñanza; hay quienes se han opuesto a la actitud científica y el método, otros han establecido diferentes movimientos en los que basan sus fundamentalismos. El paso al cambio tecnológico en el ámbito mundial ha fincado la especialización antes que los alcances, ha demarcado su dominio antes que la comprensión, el escaparate antes que su operatividad, y frente a este hecho se piensa que la certeza es el síntoma de lo correcto; la

tenacidad, la certidumbre como energías del aprendizaje; el sentido del riesgo una incómoda expresión del conocimiento. Pero tomar una visión dinámica, innovadora, audaz, antes que cautelosa del peligro, es saber manejar la variedad de estas situaciones límite del cambio: arriesgar es atreverse, es cruzar el puente y eso es conocimiento. En este sentido la difusión global del término conocer testimonia las tendencias de la era planetaria sobre los negocios, las conquistas tecnológicas, la industria de la economía y la cultura de la homogeneización, donde la apuesta del aprendizaje advierte una tesis: todos vivimos ahora en un mismo mundo, pero ¿de qué forma exactamente?

Diferentes pensadores han adoptado posturas completamente opuestas sobre la globalización en los debates surgidos durante los últimos años, aunque lo cierto es que en materia educativa este hecho ha circunscrito la trampa planetaria: el mercado del conocimiento, el tráfico de la enseñanza, el divorcio de la racionalización, de la crítica y la humanización intercambiable de la operatividad sobre la científicidad, viraje que pone en una encrucijada la ciencia y la tecnología, el desarrollo y la evolución, el crecimiento y la estabilidad.

El conocimiento está más que nunca en la escena de la ficción, la tecnología ha supuesto el avance del hombre. Hoy como en ningún otro momento, las instituciones educativas representan la antesala al mundo competitivo de la "desilusión"; los negocios desconocen los rasgos de lo humano, son un recurso más en el acelerado camino de la producción y la formación profesional es una síntesis de habilidades e intercambios comerciales, evidenciados en el mercado que demanda de nuevos usos y lenguajes operativos aplicados a la cibernética, la administración y en las nuevas formas de comunicación (Benitez, 92:4). El debate actual de las grandes esferas mundiales habla de la sensibilización del hombre moderno, de quien integra sus emociones en los procesos

formativos, que mezcla sus habilidades con sus resoluciones y ahí las instituciones educativas, las de trabajo y las sociales tienen un objetivo: dirigir el conocimiento a los campos humanos del saber.

La identidad del hombre y la mujer actuales se fincan en la disyuntiva de la competitividad y la racionalización, la responsabilidad y la riqueza, la congruencia y la comunidad. El acelerado cambio de distintas posturas presenta características difíciles de definir, de perfilar. Aprender para la vida ha sido tótem desde donde se teje la trama de la educación en México; la discusión abierta, ahora más que nunca sobre el porvenir, el futuro, el desarrollo, la estabilidad, la democracia, la equidad y la tolerancia, hace del ejercicio educativo una retórica atractiva para justificar las prácticas dominantes de su propia dominación. El discurso actual de la postmodernidad replantea, entre sus ejes de trabajo, el futuro de las naciones y el desarrollo, la educación y el crecimiento planeado del saber, la distribución y conservación de los recursos naturales, el respeto y la equidad social; pero nada más vago que los soportes para este tiempo que demanda la regulación de la población joven que crece desmotivada, sin reconocimiento de los límites y vive la espontaneidad de su herencia histórica, cultural y social. El presente exige integrar los intereses comunes y valorar los particulares, la idea globalizadora del mundo desatiende a los individuos, descuenta a las personas y regula el mercado del conocimiento, encaminándolo a la operatividad y repetición como inercia de los procesos económicos dominantes (Iriarte, 98:46-95). Por ello, al hablar de temas como el conocimiento, la escuela, la sociedad y la economía, se hace necesario prestar importancia a los intereses macro, los objetivos inmediatos y sus alcances, demarcando el perfil del Ser Humano que se define, mirando a la realidad con los elementos que está haciendo suyos para construir un método que renueve la identidad personal en los primeros pasos de una cultura hoy

considerada destradicionalizada. Al respecto, Anthony Giddens afirma (Cfr. *Un mundo desbocado*):

La razón, como el conocimiento, son materia de la filosofía y demás disciplinas académicas, en las que hay que dirigir los esfuerzos formativos; porque la verdad es que nadie podría trabajar de manera totalmente ecléctica, puesto que sin tradiciones intelectuales, las ideas no tendrían foco, ni dirección.

Pero ninguno de los esfuerzos educativos o de los recursos destinados a la educación serán suficientes cuando no se piensa en el papel que guarda el maestro. Para Antaki, (2000: 185):

Los maestros están encargados de la transmisión del saber, de la adquisición de los conocimientos, del desarrollo de carácter, de la preparación para un oficio, de la transmisión de los valores morales. Y ello es una tarea enorme, ya que implica ante todo, y sobre todas las cosas, reducir la brecha de incertidumbre que produce el conocimiento, infiriendo el principio de igual dignidad de los ciudadanos frente a la crueldad del funcionamiento desigual.

Un maestro obedece al saber académico, profesionalizado, surgido de un cuerpo que cuida de la profesión y constituye su propio policía, sin que ello represente una culpa permanente, se trata más bien de sentirse parte de una responsabilidad que descansa sobre la corrupción, la lucha ideológica, la incredulidad, el desorden, la incultura y el desempleo, pero que es bajo su mirada y su práctica efectiva, donde estas desgracias vienen a sumarse a las transformaciones del comportamiento de los jóvenes.

Aún cuando nada de los esfuerzos institucionales, sociales, políticos e ideológicos por sobrellevar la educación como estandarte resultan suficientes en el desarrollo de una nación, es tarea primordial conciliar con los espacios filosóficos y éticos que integran al ser humano; quizá ya sea tiempo de impulsar en el mundo de la enseñanza una reflexión sobre la educación desde el estudio de hombre y la mujer, volver a activar el ejercicio docente

desde la conciencia de su importancia en una sociedad que no es sólo una empresa en busca de intereses económicos, sino que su orientación puede dirigirse hacia una cultura de la libertad, la justicia y la voluntad por una reflexión más solidaria. Aquí justamente surge la idea del pensamiento humanista y su preocupación por el desarrollo de formas en que el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje respondan a esas inquietudes a partir de la complejidad del conocimiento y el desarrollo de los valores (Documento inédito de la Dirección de Investigación y Planeación Académica, 2000, con modificaciones).

2.2 El Humanismo: Hacia un pensamiento integral

Durante la última década del siglo hemos sido testigos de vertiginosos acontecimientos, inquietantes sucesos que son la antesala de los desafíos que la humanidad ha de enfrentar en la construcción de un espacio integral del mundo que habitamos. A los persistentes problemas de pobreza, crisis de salud pública y creciente degradación del medio ambiente se han añadido mutaciones políticas y desmoronamiento de los sistemas dominantes de ideologías que propician un clima de crítica y discusión aún sin cauce. La convulsión de este ambiente panorámico ha definido un horizonte poco favorable para las ideas humanísticas frente al desarrollo del capital de las grandes economías que disputan sus comercializaciones en la urbe planetaria como única posibilidad de desarrollo social. Estamos ante un planeta en entredicho, frente a una ideologización global que pretende definir las rutas por recorrer de naciones enteras. Lo que está a punto de surgir, si no es finalmente un caos en la sinergia, es el perfeccionamiento tecnológico de los sistemas sociales de relación política, económica, productiva y ambiental, cuyos acontecimientos de relación hombre-máquina sitúan a la humanidad en los disparejos alcances de desarrollo.

Este impacto social de la revolución tecnológica (informática) todavía en curso e impredecible, en tanto a sus alcances y consecuencias, nos plantea la dinámica automática del recorrido productivo de naciones completas. Por su magnitud tal desafío implica en su totalidad la dinámica humana de relación no sólo productiva sino ética, que deriva en imposiciones y acelerados sistemas de socialización e ideologización global, que a su vez empobrece hasta la miseria a grandes capas de la urbe que no han podido responder satisfactoriamente a las exigencias económico comerciales y ocasiona el creciente subdesarrollo social que repercute en la dependencia de grandes potencias y la amenazante destrucción de espacios autónomos y libres donde las sociedades responden a sus procesos culturales de identidad. Hay quienes vislumbran estos cambios acelerados como el desafío de las riquezas, por generar una energía unificadora a favor del ser humano (visión ecuménica) para la búsqueda consciente de soluciones que delimiten y describan las diferencias de las naciones y reconozcan los entornos y los escenarios diversos en que se generan las formas de percibir la realidad, así como las alternancias, no en el sentido de moda democrática irreflexiva sino como condición de vida incluyente. En el espacio humano se cree en la posibilidad de reconquistar la ética humanística en la cual el espíritu social concerniente a los ciudadanos del mundo recupere el entusiasmo para conformar un sólido principio valoral que promueva las filosofías conceptuales de su compromiso con los demás, con lo ajeno, lo diferente, lo integral, desde una óptica de libertad ambiental, cultural, social y espiritual.

Este desafío puede o no suceder, pero lo cierto es que hay un amplio campo de discusión sobre los proyectos de nación, en donde se perfilan acciones concretas en torno al ser humano y su participación en la tierra, nuestra patria como dice Edgar Morin. (Cfr. E. Morin. *Tierra-Patria*, Barcelona, 1993). El autor asegura que la era actual denominada de

hierro, ha demandado cada vez más de una producción insostenible, por lo que la prehistoria humana ha tenido que responder a seis aspectos básicos para su continuo en este planeta (Véase E. Morin Tierra-Patria, Barcelona, 1993):

- Conciencia de la unidad de la tierra
- Conciencia ecológica
- Conciencia de la unidad–diversidad del hombre
- Conciencia de la Era planetaria
- Conciencia de la amenaza de destrucción
- Conciencia de la tecnociencia

Desde esta perspectiva se plantea una interrogante: ¿Qué futuro nos aguarda? El destino terrestre es un desafío hacia el futuro, el camino del hombre hacia un consecutivo manifiesto sobre su compromiso en la conservación y reingeniería de los espacios y los usos, así como un profundo y serio planteamiento de los valores y la ética en que se construye la filosofía cultural e histórica de sociedades enteras. Pero este cuestionamiento debe llevarnos a preguntar acerca del papel educativo de las instituciones en la promoción y regulación valoral y en el acto de reflexión al revisar aquellas formas en que se han fundamentado los propósitos de responsabilidad, participación, libertad y equidad, considerando la inevitable conflictividad de la relación interhumana. Bajo esta mirada, habría que considerar que el fundamento humanístico implica una filosofía del lenguaje al estilo de Wittgenstein, esto es, considerando cuanta cosa diversa se presenta: los ideales, las relaciones políticas, los programas-sociales, el conocimiento, los valores, el amor, la responsabilidad a lo distinto, la corporalidad, el pensamiento crítico, la religión y la producción económica. Todo esto debe estar integrado y diferenciado para poder observarlo

en su distancia y autonomía, pero nunca disperso, desordenado, ni divorciado de lo otro puesto que cada uno de estos aspectos constituyen y entretienen las múltiples formas en que definimos al ser humano (Ikeda, 95). Este dinamismo demanda un corte transversal de los pensamientos ideológicos dominantes ajenos a cualquier intención abrumadora de verdades absolutistas o jacobinismos, en donde habría que recuperar la memoria, recordar la historia y distinguir la participación y función de cada uno de quienes habitamos este planeta. El lado del mundo y el del hombre ganan autonomía, las esferas de la realidad se separan, la tensión fecunda entre la fe y la república entran en confusión, y desde ahí asistimos a nuevas sacralizaciones tan poderosas como el discurso del ciudadano, la democracia y la economía, hechos coyunturales que inscriben la “verdad global” en que las sociedades se movilizan, organizan, responden y actúan.

El estudio del problema del hombre es necesario y difícil de encarar, ya sea desde la perspectiva filosófica, ya por la manera como resuelve sus problemas de sobrevivencia, sin dejar a un lado su discusión con la otredad, en una continua oposición intrínseca entre el pensamiento arquetípico y el razonamiento científico, lo intangible y lo tangible. Y todo gira alrededor de un ego-centrismo que no permite descubrir los orígenes de su divorcio, menos pues, responder a la tarea pendiente con el humanismo: integrar al ser humano en su propia responsabilidad con relación a la conciencia planetaria (Hamilton, 1995).

2.2.1 De la identidad de la tierra a la aventura de convertirse en ser humano.

La concepción sobre la era planetaria ha sido una reflexión reciente, heredada de los llamados tiempos modernos, misma que irrumpe con la incómoda afirmación de que la Tierra es sólo un planeta en comunicación entre sus distintas partes, y más aun, que no estamos solos, que hay un sistema planetario inmensamente cósmico el cual conforma la

masa del globo terráqueo, lo que significa que este planeta, es el grano de polvo cósmico donde emerge la vida, donde la vegetación produjo el oxígeno de su atmósfera, donde el conjunto de los seres vivos, extendiéndose por toda su superficie, constituyó una biosfera eco-organizada y autorregulada que desplegó la aventura de la hominización (Peat, 1989:76-51). Pero ese grano cósmico es un mundo que incluso se puede afirmar hoy es desconocido para los seres humanos que lo poblamos, aunque hallamos cubierto el planeta desde hace varias decenas de miles de años y, a pesar del desarrollo de los medios científicos para indagar sobre él, todavía se nos presenta nuevo. La existencia de la tierra y su sistemática exploración condujo al desarrollo de la era planetaria. Su génesis se marca ya no, desde la idea del divorcio con el Sol, sino por el encuentro y aglomeración de polvo cósmico, tal vez de una explosión de supernova que encontró acomodo con el propio movimiento de formación del sistema solar. De esa manera, está la Tierra, ahí diminuta criatura del Universo, de la totalidad espacial que probablemente no pueda describir su dimensión ni su posición en el todo, que bien puede ser, paradójicamente, la nada que constituye su existencia y su lugar en el espacio-tiempo. Como cita Stephen W. Haawking:

Agujero negro por donde el misterio de la vida le dio posibilidad de ser Terrestre. Dialéctica de innovaciones, accidentes, catástrofes en donde la vida se despliega en sucesión de ramificaciones donde la identidad de la Tierra formó y desarrolló un árbol de la vida una esfera de vida, donde se entreteje la biosfera, unidos por ecosistemas que envuelve todo el planeta, cuya capa es fina tela de vida comparada con la distancia cósmica. Y de esta integración, en la última rama del árbol se encuentra el ser humano, que debido a este enramaje, es solidario con la tierra, la vida es solidaria con la vida, porque ningún ser vivo puede liberarse de la biosfera.(Cfr: *Historia del tiempo*, 1988: 32,33,127-128):

A partir de esta reflexión, misma que el hombre tardó miles de años en concebir, se pudo conocer y después comprender el singular papel de la vida que emerge de la Tierra y, sobre todo, del que juega el hombre que surge de la vida a partir de una rama animal,

también singular. Fueron necesarias nuevas y particulares condiciones de la historia terrestre para acercarnos a la modificación climática y domesticación del fuego, con lo que condiciona la hominización del *homo erectus* y su acelerado paso a la habitabilidad del espacio terrestre, hasta dar el gran salto evolutivo con la aparición del lenguaje, probablemente antes que el propio *homo sapiens*, el cual deriva en el paso decisivo de la cultura a la humanidad y con ello a la humanización del hombre en la supervivencia organizada (Haawking, 1988:13).

2.2.2 El *homo religiosus*

Hay algunos autores que refieren el hecho cultural de la humanización como el precedente para la organización del pensamiento social que derivó en la pasión humana, nutrida justamente por la religión.

El hombre ha sido religioso antes de ser sapiens. Fichte revela en su especulación moderna una extraña concordancia con las interpretaciones hindúes con respecto a la antigua experiencia espiritual humana con la exaltación no racional y la preocupación por el Ser y el alma. Por lo que el estudio de la humanidad se traduce en la búsqueda de su espiritualidad que surge en la manifestación del genio espiritual que contiene incompatibilidades y diferencias fundamentales, pero en el fondo es la misma en los tiempos y los espacios (I. Antaki, 2000: 191).

No sólo este acontecimiento íntimo traspasa el pensamiento cultural, sino el potencial misterioso que lleva al ser humano a la trascendencia de su curso en el mundo a través del Uno-eterno, exento de distinción donde encuentra el origen del no-saber, el conocimiento verdadero que apaga la ilusión de la pluralidad y la multiplicidad y se reconoce como el eterno mismo y esto es el verdadero saber. De ahí que se crea en el *homo religiosus* antes que en el *homo sapiens*, debido a esa no-dualidad, al “monismo”, al inmutable, sin alteración ni cambio, sin fragmentos ni diversidad, que se reconoció habitando el planeta tierra, un infinito constante que en partículas cósmicas se fue

construyendo hasta conformarse con la espacialidad y temporalidad del ecosistema, del complejo sistema de la biosfera, de la tierra y las acciones colectivas.

E. Goffman plantea que la disyuntiva de la física y la fenomenología social sólo fue superada por la antropología, ciencia multidimensional que revela a ultranza de constantes reclamos la unidad/ diversidad, compleja del hombre. Este hecho exige el paso del pensamiento reductor al pensamiento complejo que aún en la actualidad no acaba de explicarse. “El estudio del *homo erectus* debe apoyarse en los otros para realizar su imagen de sí mismo” (Goffman: 139-140). Se pasa del hecho interior, original, personal, individual al acto colectivo, social, que lleva a la domesticación del instinto, de la particularidad que otorga esa unificación generativa al sentimiento de pertenencia, a la barbarie, al origen de lo privado, a lo íntimo, a la falsedad, a las nociones populares, a los conceptos científicos, a la mitología, a la teología, a la ilusión, al conocimiento mentiroso e inferior y a la razón como vehículo para trascender la historia de la humanidad, la cultura de las civilizaciones y con ello el sentido del tiempo y la violencia en nuestro peculiar destino.

2.2.3 *Homo sapiens* o la razón necesidad política

En el momento en que el hombre fijó su estadía en la tierra y con ello iniciaron los procesos de civilización, el destino ocupó un sitio primordial en la manera de encarar, clasificar y definir el comportamiento más provechoso de su vínculo con el espacio natural, biológico y social. La necesidad de organizar la vida y los recursos que se extraían de la naturaleza y los productos que de esta relación se derivó, hizo imprescindible la estructuración organizada de las acciones sociales de los seres humanos, de ahí las instituciones y las leyes que reglamentaron este habitar del hombre sobre la Tierra con relación a la propiedad privada E. Morin (Cfr. E. Morin, *Tierra-Patria*, Barcelona, 1993),

no sólo hace referencia al pensamiento “civilizado” de la población del planeta, sino que describe lo que el pensamiento moderno anticipó con Bacon, Descartes, Bufón y Marx, quienes le otorgan al hombre la misión de dominar la tierra y dominar sobre la naturaleza, una vez que la idea de Dios había sido cuestionada por el enciclopedismo. De esta manera las preguntas más acuciosas que el hombre intentó dilucidar giraron en torno a sí mismo, sin por eso dejar a un lado las referentes a su participación en la sociedad; así no sólo el desarrollo científico se intensificó, sino también la idea de organizar a la sociedad como una fuerza productiva que conllevaría a la acumulación de bienes de producción, con lo que dio inicio la era consumista.

Los problemas de civilización se plantearon en los inicios del siglo XX como asuntos de estado, de la ciencia y la tecnología; la Revolución Industrial generó una enorme brecha sobre las maneras como la máquina se inscribía en la vida privada, en la circulación y consumo de bienes materiales, aspecto que en la actualidad recobra un papel tal que el avance en materia tecnológica parece inscribir las posibilidades de competencia humana: estar en el mundo implica saber operar una máquina.

Según Morin, de la era del pensamiento se pasó a la época de la utilidad/ habilidad; esta era de hierro marcó el valor absoluto del dinero en el sentido de la conservación global de las formas de relación productiva; de esta manera, la diáspora que se habría sufrido en sentido religioso y natural sobre el origen del ser humano, se convierte en el siglo XIX en una revolución ideológica. La producción y circulación de lo material se amplía en tanto que la científicidad adquiere un carácter unificador de las formas de entender el papel del hombre en la tierra. Sin embargo, pese a las nuevas visiones, pese a las diferenciaciones físicas y biológicas, y a las culturales de lenguaje que acabaron siendo ininteligibles para unos y otros, pese a los ritos y costumbres diferentes entre sí y las creencias singulares e

irreducibles, en todas partes hubo un mito: la supremacía de la racionalidad. De un lado a otro se desarrollaron estrategias e invenciones; en todas partes hubo proliferación imaginaria y, por diversas que fueran sus fórmulas, se anidaba la inseparable mixtura de razón y fe que hablaba acerca de la multiplicidad, complejidad y diversidad, a la vez unidad de la que se conforma el ser humano. Cada individuo es un cosmos, un sinfín de personalidades, psiquismo que segrega una gama de fantasmas, de sueños e ideas. Todos vivimos desde el nacimiento hasta la muerte, un trayecto de grandeza y miseria, de espiritualidad, abnegación, de odio y resentimiento. Todos llevamos en nosotros mismos la posibilidad de amor, de venganza y represión. Reconocerlo es reconocer la identidad humana cuyo principio es *unitas múltiplex*, unidad múltiple desde el punto de vista biológico, social, cultural, de lo racional y lo irracional.

De esta manera, la historia de la filosofía, las ciencias y la literatura es la historia de la lucha de los individualismos que buscan imponerse eligiendo de entre varias formas, elegir los extremos: fascismo o comunismo, en las que el individuo anónimo se impone ilusoriamente ante la masa (Documento inédito de la Dirección Planeación e Investigación Académica, 2000, con modificaciones).

2.2.4 La imagen de hombre

Para Bourdieu al visualizar la realidad de nuestra cultura occidental, se ponen de manifiesto cuatro representaciones de individuos: el *sublimado*, el *emancipado*, el *egoísta* y el *individuo anónimo* de la masa, todas estas manifestaciones que aparecieron desde el renacimiento, se enfatizaron durante la reforma luterana y no han dejado de moldear al ser humano.

El *sublimado*, nacido en las herejías y en los movimientos puritanos, pretende lograr la dominación de la vida religiosa y conquistar el instrumento económico, llave de toda potencia; habría que inculcarle disciplina y fidelidad a la comunidad, un ascetismo sin fallas. Para este fin es importante una personalidad psicológicamente fuerte, que sublime las emociones y aleje las ceremonias de la fe y la magia, es decir, volver la pasión racional de un mundo desencantado en la posibilidad de dominarlo, alejándolo de la socialización, envolviéndolo en una soledad inaudita.

A partir del siglo XIX y de manera paulatina, las tradiciones se han ido borrando, las relaciones milenarias se rompieron, el individuo se asumió como fuerza autónoma, como hombre *emancipado*. Spinoza y Hobbes encuentran que a partir de ese momento es cuando con mayor fuerza el hombre empieza a buscar sus intereses particulares, decidiéndose a seguir su propio camino y liberándose de la autoridad colectiva, pues se sabe poseedor de cualidades universales que ninguna sociedad debería limitar. Este pensamiento se convertiría posteriormente en el fundamento del *derecho del hombre* en busca de la justicia y la igualdad. Como la expresaría Tocqueville: “El ser que determina esta representación es emancipado y crítico, se ha transformado en la práctica en un ciudadano” (Domínguez, 1988:101).

El siglo XX nos va a presentar la imagen del hombre bajo dos polaridades, por un lado, el ser que va reafirmando sus derechos y por lo tanto su individualidad, y por otro, el *individuo egoísta* que surge de una economía de mercado cuyos rasgos característicos son la posesión y el intercambio, comprar y vender, acelerar la circulación de los bienes, descubriendo de manera compulsiva nuevas mercancías con las cuales comerciar. Las relaciones son impersonales, los vínculos de familia o amistad no tienen que interferir con las transacciones. Hay una fría complicidad con la realidad, las pasiones y las creencias se

borran, sólo subsisten las que sirven para promover el interés del individuo. La interpretación racionalista del mundo se vuelve egoísmo y afirmación de la individualidad.

El desarrollo económico y la competencia del mercado producen una nueva manera de consumir en serie, la acelerada circulación material en cuanto a la participación de las formas productivas que nos llevan a representar al *individuo anónimo* de las masas nebulosas. Todo el mundo es idéntico a todo el mundo y está unido a los otros por el más pequeño denominador común: la mercancía. En la masa se pierde el sentido de las realidades particulares y la voluntad del individuo emancipado, que ya no conoce las inhibiciones morales ni obedece al interés propio.

En lo que llamamos época posmoderna se vive una marcada tendencia de la representación masa de la individualidad y es ahí donde se sitúa el sentido exacto de la individualidad: el exceso de cada cual. ¿Cómo relacionar a un individuo conformado de esta manera con la política, con los valores, con la vida social? La persona acaba por valer sólo en relación con los demás: el poder de la impersonalidad que permite existir sólo en el espíritu de los otros. Desde ahí cabe preguntar ¿cuál es el papel de la escuela en el pensamiento social de este individuo que requiere la repetición, lo igual, lo efímero, lo vacío, lo acrítico? Ya no se trata de una historia en la que el ser humano construyó ideales asociado con otros individuos racionales, sino de un mito en el cual participó. Los héroes, las figuras, las autoridades morales, los famosos son formas huecas, matices que permiten a cada cual reconocerse y que dan origen a una teatralidad común porque favorecen el sentimiento colectivo. El progreso del conocimiento supuso un desarrollo científico de las condiciones en las que el hombre se comportaba frente a los hallazgos que servían de planteamiento a las leyes propias del saber; así, la respuesta a las diversas interrogantes

sobre el individuo con relación a la fe, fue delegada a los confines de la filosofía, campo humano que no se hizo prioritario en las instituciones educativas.

La sociedad moderna se había basado en identidades precisas en sujetos históricos reconocibles; hoy tenemos puras cortezas que expresan lo colectivo. La escuela se convirtió en el rito institucional de credencialismo, su masificación propició ofertar el enciclopedismo en recetas de habilidades como consecuencia del desenfrenado desarrollo tecnológico que orilló a la operatividad a volverse recurso de cientificidad: el conocimiento se intercambiò por la utilidad. Desde esta perspectiva la educación se convirtió en una memorización de los hechos como herramienta para dominar la tecnología: ¿Quién sabe si la especie humana, al desarrollarse, no estará destruyendo el organismo social en el que vive, siguiendo un destino oscuro y ciego? (Documento inédito de la Dirección de Planeación e Investigación Académica, 2000, con modificaciones).

2.2.5 De la crítica de la razón a la tecnocracia: educación y mercado de valores.

Ikram Antaki (1998) se refería a la escuela como una institución débil. La degradación, opinaba, pasa por el principio de la franquicia que tuvo en su origen una justificación que ha sido banalizada, transformándola en un lugar fuera de la ley. Por su parte, la enseñanza se modificó profundamente a través de los siglos. Las primeras universidades surgidas durante el siglo XII en Italia, Francia e Inglaterra definieron el sistema de enseñanza superior que accidentalmente se instauró como una forma institucional en la que se legitimaban y certificaban los saberes específicos de un área de conocimiento. A pesar de múltiples vicisitudes estas instituciones de enseñanza han perdurado hasta nuestros días expandiéndose por todos los continentes desde el siglo XVI y convirtiéndose, hacia el XIX y XX, en el elemento central de los sistemas de enseñanza

superior. Las universidades, patrimonio de una larga historia que comienza con la impartición de disciplinas heredadas de la antigua Grecia, constituían la cultura sabia, la forma más alta del saber intelectual, cuya base eran las llamadas artes liberales: la gramática, retórica, lógica, aritmética, música, astronomía y geometría que *la ciencia sacra* en conjunto con las disciplinas más prácticas como el derecho y la medicina. Esta larga tradición pedagógica, fue retomada en Italia y Francia durante los últimos años del siglo XI con los enciclopedistas del alto medioevo, reformadores y pedagogos de las épocas carolingia y otomana. Posteriormente, desde la primera mitad del siglo XII, la mayoría de las catedrales del norte de Francia poseían una escuela permanente donde se enseñaban las artes liberales y la escritura santa. A éstas se agregaron las nuevas órdenes de canónigos en sus abadías (Abbagnano, 1982:150-168). Tiempo después aparecieron los centros privados en los que los maestros se instalaban por su cuenta, dependiendo sólo de su reputación y enseñando a quienes aceptaban pagarles. Más independientes, más laicas fueron las primeras escuelas privadas donde se impulsó el desarrollo del pensamiento social; tal es el caso del auge del derecho que buscó ser la disciplina dominante en la enseñanza superior. Estas escuelas privadas-autónomas funcionaban bajo la sola responsabilidad de un maestro que tenía un contrato con sus alumnos. Todo el saber accesible descansaba sobre cierto número de textos con *autoridad*, heredados de la antigüedad que permitían promover a los alumnos bajo la exégesis de los mismos (Documento inédito de la Dirección de Planeación e Investigación Académica, 2000, con modificaciones).

2.2.6 La Universidad y el universo del mercado

Christopher Charles, en su libro *Historia de las universidades*, distingue el papel de la universidad en los procesos de socialización y desarrollo *intelectual*, bajo tres aspectos

básicos: la importancia social del conocimiento, la visión coherente del mundo (visión aristotélica) y la figura social del intelectual.

El papel de las universidades como formadoras críticas se inició a partir del siglo XVIII, aún cuando los poderes políticos mantuvieron un estrecho control. Desde las altas jerarquías se impusieron marcos estrictos en cuanto a las condiciones de inscripción, la duración de los estudios y las modalidades de los exámenes para la obtención de diplomas, lo cual fue estrictamente supervisado y reglamentado por dichos poderes. Este hecho marcó un momento definitivo para Italia que aprovechó la coyuntura y promovió el desarrollo del humanismo que tuvo por eje los territorios ibéricos y franceses como una iniciación a la sociabilidad y una experiencia existencial que buscaba fortalecer el proceso educativo. Pese a ello, la universidad fue cuestionada, se le reprochó el perpetuar saberes arcaicos, asimismo se culpó a las instituciones de educación superior de haber ignorado o rechazado las corrientes innovadoras nacidas fuera de ella como las de Descartes, Newton o la filosofía de la Ilustración.

Según Leopoldo Zea, el papel transformador de la enseñanza jamás fue importante porque los intereses económicos movilizaron sus poderes para mantener legítimo su poder, ya fuera la iglesia, las monarquías o la propiedad privada; las universidades ejercieron una autonomía relativa, el centro intelectual sirvió para mantener el equilibrio de su dominación (Zea, Citado en Radchik, 1986: 11).

En cambio, la investigación y la innovación se hicieron en las cortes, en la cancillería, en los salones, en las bibliotecas y en los institutos, pese a la inercia de la estructura universitaria que siguió siendo demasiado fuerte, pero que tuvo la oportunidad de impulsar al humanismo que finalmente penetró hasta en los espacios más reacios al cambio.

El movimiento jesuita impulsó la revaloración del nuevo humanismo del siglo XVIII al integrar a la educación impartida el pensamiento filológico, estudios de las

lenguas griega y hebrea, además del redescubrimiento del platonismo, que pronto se extendió en las facultades que impartían humanidades. Aunque renuentes en un principio, pudieron asimilarse las aportaciones de Descartes, Locke y Newton. Por su parte, el pensamiento de la Ilustración no fue tan bien recibido en las universidades, puesto que en las facultades de derecho y teología la reflexión era más bien conservadora, ya que por decreto de los gobiernos e iglesias éstas eran las encargadas de defender la ortodoxia.

2.2.7 Condiciones de la emergencia universitaria.

En 1773, los textos publicados en Francia por Diderot sobre el problema educativo, consecuencia de la reforma religiosa, fueron el pretexto para que los gobiernos expulsaran a los jesuitas, con lo que se creó un vacío en educación que hubo que llenar. Se propuso como medida organizar la institución educativa creando un cuerpo de maestros laico, no obstante, fue necesario esperar hasta la revolución de 1879 para acabar con la oposición de la Iglesia, acontecimiento que propició la proliferación de instituciones como las academias en Italia y los institutos en Roma y París, que rápidamente se convirtieron en lugares de sociabilidad en busca del conocimiento.

La primera cuestión de fondo planteada durante ese periodo sobre la educación superior fue dilucidar qué era más importante, promover la ciencia o lograr que el alumno obtuviera una profesión. Dado que se reclutaba a la elite de la población estudiantil y de los maestros para los altos puestos, la función de la enseñanza superior debía ser esencialmente para la preparación profesional. La segunda cuestión tocaba la democratización del conocimiento. El modelo alemán que dio impulso a la investigación académica y promovió la democratización del conocimiento, se convirtió en fuente de inspiración para lograr reformas en diversos países europeos, a pesar de los diversos sucesos y conflictos étnicos y

religiosos de aquel momento, cuya característica común fue que la educación se convertiría en "la pieza central para la promoción social de los individuos y para la información nacional, el progreso científico y económico, dentro y fuera de las fronteras" (Radchik, 86. Citando a L. Zea :45). Durante esta misma segunda mitad del siglo XIX surge el sistema universitario estadounidense. La educación es el valor central para una sociedad urbana e industrial. El utilitarismo y la fe en el progreso económico introducen materias que en el viejo continente y el sistema europeo no se consideraban importantes: las finanzas y los negocios. Se combinan las disciplinas de manera flexible, lo que permitió la coexistencia de poblaciones heterogéneas en las universidades. Estas instituciones crecían bajo la autoridad de presidentes, empresarios y ejecutivos, con la intervención mínima del estado y una posición subordinada del profesorado, todo lo cual fundamentó el modelo universitario norteamericano.

Al iniciar el siglo XX aumenta la importancia de la investigación, se fundan los laboratorios e institutos científicos, el elemento decisivo de la investigación universitaria es la prosperidad financiera, se masifica la enseñanza: la carrera tras el diploma empieza en la primera mitad del siglo XX. La formación en las profesiones tradicionales, mayoría en Europa, se vuelve minoritaria en Estados Unidos frente a la formación tanto en ciencias naturales sociales como en las técnicas. El elitismo inicial desaparece, predominan las escuelas públicas con una población estudiantil de clase media, asimismo se inicia el ascenso de las instituciones educativas que empezaban a ganar *prestigio*, las cuales comenzaron a dictar normas específicas, entre ellas las relacionadas con la selección del tipo de estudiantes que deseaban formar. Ya para los años 50 este problema de masificación educativa se agudiza: los maestros cobraban menos que los miembros de las profesiones liberales. No hay garantía de empleo y los profesores críticos, analíticos son expulsados por

los consejos de administración en los que dominan los hombres de negocios. Se tiende a modificar los estatutos de las instituciones educativas. Las reformas vienen de la presión democrática para renovar las estrategias universitarias, romper ¿utópicamente? con el círculo vicioso del conservadurismo empresarial que pretendía mantener las reglas del juego en el mercado económico de los títulos y la profesionalización con tendencia a regir al interior del espacio universitario. La enseñanza se abre a nuevas capas sociales y el reclutamiento sigue dominado por la burguesía, que establece la normatividad en el campo académico y empresarial; así se busca conciliar los sistemas educativos con los laborales.

El crecimiento universitario suscita la inquietud frente al riesgo del nacimiento de un proletariado universitario; la apertura del mercado de las profesiones liberales produce un creciente número de egresados que el mercado laboral no puede sostener. A partir del momento en que las universidades se poblaron mayoritariamente con jóvenes que buscaban rentabilizar su formación, los estudios tendieron hacia el utilitarismo y la especialización.

De esta manera y como consecuencia del fortalecimiento de la sociedad industrial y el surgimiento de una visión en la que la educación va a servir a los intereses del mercado, la tecnociencia puso en cuestionamiento el ideal de la enseñanza superior como una aventura intelectual y social en donde el amor al conocimiento se verá relegado y suplantado por una visión utilitarista del mismo.

La educación ha penetrado los ámbitos de la familia, el estado y la economía en todo el planeta, haciendo indispensable el analizar su impacto sobre los modos de producción y circulación del saber práctico y científico. En este sentido se puede sumar otro problema generalizado en estos tiempos en lo que respecta a la educación y el sentido especializado de su ejercicio en los ámbitos de producción y conservación ideológica: el carácter legítimo de la habilidad cuya raíz proviene del auge y perfeccionamiento de la

tecnología y la cibernética como fundamentos de la relación con el poder del mercado profesional, espacio de circulación legitimadora de ciertas habilidades y el dominio de técnicas que posibilitan la reproducción de valores propios del saber-específico con lo que se promueve el capital simbólico de esa disciplina, de esa profesión o especialización determinada.

En este hecho social del mercado profesionalizado de la educación superior, vía las credenciales de habilidades, hay un extremo altamente peligroso: la tecnificación del conocimiento, esto es, el intelectualismo inmóvil que bajo las formas de dominio/dominado se proponen como intérpretes del supuesto colectivo imaginario que buscan reactivar los intereses de los desposeídos, sin que ello implique una actitud concreta sobre la formación ideológica o atienda a sus necesidades. Este pensamiento intelectual del *homo academicus*, que domina el escenario del conocimiento en tanto poseedor del poder y de los privilegios que confiere la propiedad del capital cultural, así como de un volumen de capital intelectual que se impone como motor consagrado en el mundo del saber; no obstante, su peligrosidad radica en la imposición y regulación de aquello que circula dentro de los discursos como conocimiento válido, digno de reproducirse. Pero en este espacio sembrado por la sospecha de la validez y pertinencia de los saberes, el conocimiento académico ha traducido su ejercicio en un contrato de compra-venta donde alumnos, docentes, personal académico e investigadores quedan inmóviles ante aquella línea del conocimiento de competencias en que las ligas de relación están indirectamente vinculada con las normas del Estado, del poder que legisla el saber corriente, el aprendizaje oficial que responde más al sentido económico de profesionalización que a las transformaciones lógicas de la movilidad social (Cfr. Pierre Bourdieu. Citado en Burton,1997. Documento inédito de la Dirección de Planeación e Investigación Académica, 2000, con modificaciones).

2.2.8 Del valor de uso al valor de cambio.

M. Gorbachov citaba:

El mundo actual es complicado, variado y dinámico, está penetrado de tendencias contrapuestas y lleno de contradicciones, es un mundo de complejas alternativas, inquietudes y esperanzas. Así el mundo en el que vivimos al inicio del tercer milenio está pertrechado en todos los aspectos para seguir desarrollando la civilización en las áreas de la ciencia y la tecnología, el hombre ya tocó la luna, ahora puede tocar los valores que la humanidad y su historia le heredaron (M. Gorbachov, "Informe del XXVII Congreso del Comité del Partido Comunista de la Unión Soviética" en *The New York Times*, abril 1986).

Ante este planteamiento varios intelectuales, humanistas y filósofos manifestaron su preocupación por los tiempos críticos en los cuales se desarrollaban las estructuras sociales en torno a la construcción social del ser humano que entraba en una crisis ideológica con la suma de replanteamiento moral y valoral.

Con el fin de la Guerra Fría en 1989 y la ruptura del bloque soviético, aunado al clima de tensión, reflejo de la globalización en la Europa Occidental como posibilidad de internacionalizar los mercados económicos, la desigualdad de competencia amplió los márgenes de los más necesitados, disparó el sentido de competencia y colonizó el gran mercado de la ciencia y la tecnología delegando los aspectos humanísticos de las ciencias sociales, que pronto se convertirían en la *aldea burguesa* de los intelectuales que soñaban con las filosofías integradoras del ser humano, producto del pensamiento poco rentable frente a la competencia comercial que abría las fronteras y permitía la plusvalía de sus productos. Con la ideologización económica se delegó el trabajo particular y autónomo del pensamiento humanístico a las instituciones religiosas alternas que rápidamente se pronunciaron a favor de la búsqueda interna, la reflexión colectiva y mística como factor espiritual que podía contribuir a la esperanzadora tarea que el vacío postindustrial producía en los marginados. Pronto esta tarea se extendería a los espacios de derechos humanos y

más tarde a las instituciones educativas y familiares que buscaron promover una actitud integral sobre los ciudadanos del mundo. Comenzaron por difundirse mensajes en torno al medio ambiente, el respeto a la diversidad sexual e ideológica, a la democracia de las ideologías, a la importancia del ser humano en los espacios efectivos, sensibles, creativos, críticos, reflexivos y productivos. Pero la pregunta ocurrente podría ser: ¿para quién "valen" los valores humanos, los filosóficos o aun los espirituales? Aquí caben pues la reflexión en torno a su enseñanza e interés personal que Fernando Savater (1991:93) vierte "el lenguaje como los valores simbólicos del alma es el certificado de pertenencia de mi especie, el verdadero código genético de la humanidad, la afirmación de la enorme necesidad de contribuir a la filosofía del hombre con la demostración de sus valores".

Por su parte, Ikram Antaki (2000:167) busca en los orígenes del estudio del hombre el planteamiento del problema de los valores, distinguiendo:

- *Los valores por el valor*: El valor de algo supone una diferencia entre lo posible y lo real, debido a que los valores son intemporales, subjetivos: el valer es esta diferencia entre lo posible y lo real. El valor no reside en las cosas sino en la actividad de la conciencia, es ahí donde la teoría de los valores entra en terreno de metafísica.
- *Los valores por la objetividad*: Los valores pueden considerarse objetivos en tanto indican su autonomía, su absoluta trascendencia en la relación individual con los otros, a través de los actos en que sitúan el sentido de realidad y responsabilidad.
- *Los valores por la dependencia*: Como todo hecho humano, la integración de factores internos y externos hacen posible una relación de grado, lo cual no implica

la subordinación de un aspecto sobre otro, en el caso de los valores hay una correlación en tanto siempre hacen referencia al ser.

- *Los valores por la polaridad:* Como todo valor es necesario contraponer su peso, es decir, su contrario, por ello los valores se hacen objetivos en tanto responden al principio de desdoblamiento: frente a un aspecto positivo hay uno negativo.
- *Los valores por la calidad:* Debido a su carácter subjetivo, los valores no pueden medirse por número, es decir contarse sino que responden a características de la calidad pura.
- *Los valores por la jerarquía:* En las relaciones de especies de valor se tiende a ordenar jerárquicamente, sin embargo en los valores humanos su grado es determinado por la moralidad de los actos.

Los problemas planteados alrededor de los valores se derivan de su vínculo con los hechos, esto es, entre el *ser* y el *deber ser* porque habitualmente se piensa que un valor es un imperativo, una norma que hay que acatar, una ley que hay que cumplir o el otro extremo un comodín que se ajusta de acuerdo con la convivencia social o el grado de culpa introyectada.

Existen diversas maneras de ordenar los valores, hay quienes los dividen en lógicos, éticos o estéticos y se agregan a veces los místicos o religiosos, aun cuando hay otra tabla de valores que los define como valores instrumentales, vitales, morales, estéticos y los del conocimiento.

Según Ikram Antaki (2000), encontramos seis grandes principios de argumentación heredados de la modernidad en cuanto al tema de los valores:

1. El inspirado. Como en el caso del artista que no hace de la estima del público un valor de su obra, el hecho valoral está determinado por lo que cada individuo considera correcto o justo.

2. El doméstico. En el caso de las relaciones privadas entre la gente y las dependencias personales, se determinan acuerdos sobre la actuación y respeto.

3. El de la opinión. La grandeza de una persona es independiente de la estima que pueda tener de sí misma y depende exclusivamente de la opinión de los demás o de la notoriedad.

4. El cívico. La ley sería la expresión de la voluntad general, aquí no se trata de los intereses personales sino de las causas públicas.

5. El mercantil. El valor está ligado a la riqueza y la competición.

6. El industrial. El valor está relacionado con la productividad, la capacidad y el conocimiento de los expertos.

Con respecto al tema educación y valores, la educación pretendió sustraer los valores éticos por otros coincidentes con un mundo posmoderno como culto por el individualismo, el relativismo, el pragmatismo, el hedonismo y el consumismo, entre otros. El trabajo docente se degradó de forma tal que se negoció su saber con el orden y la disciplina, con el cumplimiento de las leyes del mercado educativo y no con relación a la conformación de saberes y la visión crítica. Se olvidó el compromiso con la *paideia* que implicaba el cultivo de la personalidad y la conciencia del medio social a través de la enseñanza y la actuación. Esta visión de la educación ha dejado al hombre en un vacío existencia enfrentando no solamente a sus monstruos interiores sino el resquebrajamiento de la sociedad. La filosofía posmoderna otorga la oportunidad de recuperar para la

educación un sentido más integral y social al considerar que la tarea educativa concierne a los ciudadanos en su conjunto, quienes deben buscar que a través de ella se fomente la actualización de las potencialidades del ser humano y como consecuencia el servicio hacia los demás. Para Antaki (2000), “debemos volver a ese noble diálogo que consistía en preguntar: ¿quién es mi maestro? Para poder responder: es aquel que me ha enseñado a equivocarme menos sobre el mundo”. Continúa la autora: “nadie como en tiempos de la República (moderna), nadie se ha preocupado tanto por educar, nadie ha dado al oficio del maestro esta dignidad máxima que consiste en considerarlo como el más bello del mundo”. Sin embargo, ¿qué ha pasado con la institución educativa, acusada de no cumplir ya con su papel?; porque pareciera que la instrucción educativa que durante siglos ha estado presente en el mundo occidental, ahora recobra el sentido jacobino de la persecución, la crítica de su función y el carácter de su funcionalidad, planteándose una emergencia de revaloración sobre sus apuestas y competencias en la conformación de la identidad humana, la conciencia social, la constitución de aldeas comunitarias, de los ciudadanos del mundo, respecto a la diversidad, visión crítica y científicidad no sólo de los descubrimientos naturales sino sobre todo, ya ante todo, acerca de ser humano y sus valores bajo una visión integral (Documento inédito de la Dirección de Planeación e Investigación Académica, 2000, con modificaciones).

2.2.9 Un pensamiento integral.

El Nuevo Humanismo, que por extraño que parezca es bastante viejo, nos provee de una cultura a través de la cual construimos y procesamos el mundo; con sus valores y propuestas educativas, no es simplemente una exacerbación de lo conocido, es una mezcla de planteamientos antiguos y otros verdaderamente novedosos, es un proceso dinámico en

gestación y curso. No se presenta con un solo discurso, cada uno de ellos, nos revela una parte del fenómeno. El planteamiento del Humanismo frente a la globalización es ante todo una visión que está alterando dos de nuestros parámetros básicos: el tiempo y el espacio; lo que antes considerábamos lejos, hoy está cerca y aquello que parecía cercano, se aleja; por su parte el tiempo se ha transformado, en algunos casos haciéndose más elástico, en otros más rígido.

A la globalización, que desafía a sociedades completas en la conformación de ciudadanos del mundo, se le unen otros problemas que, de tanto repetirse, han perdido el objeto de atención; tal es el caso del sentido de los valores superiores como la justicia, el respeto, la dignidad y la solidaridad que vemos debilitarse en la medida que avanza la masificación de ser humano, el complejo sistema del consumo y la seriación de afectos, que alejan la posibilidad individual y el deseo de sanar el espíritu en relación con los semejantes (Ikeda, 1995).

Frente a este hecho, el hombre se siente cada vez más solo, con mayor nivel de frustración: no se acabó el mundo, las leyes de Newton tienen sus errores, el nuevo milenio que inicia no parece más prometedor, la globalización imaginada nunca fue tan real, la democracia terminó cansando rápidamente a sus seguidores, la fe mundializada es ahora lema de salvación, hay revolución por doquier, guerras sin fin, excesos de liberación, disidentes en exilio de ideologías; hoy la frustración humana alcanzó su máximo auge, el ser humano no sabe qué hacer con cada día después de la promesa de salvación a través del progreso. Todo está abierto, todo liberado, todo desenvuelto, todo exhibido. Nunca como ahora, la realidad rebasó su conocimiento, nuestras expectativas, lo real no tiene remedio, ni sabemos que hacer con ello. Sin embargo en este momento ya no podemos permitirnos una conducta dominada por el dogmatismo y la estrechez de miradas, lo que hace falta

cultivar es la capacidad de vernos objetivamente, en relación con el mundo que nos rodea. Y todo parece indicar que el camino va hacia una apertura mental, que nos llevará al equilibrio entre lo individual y lo universal, mediante el cual se logre adquirir una nueva visión del mundo que toque necesariamente varios campos, entre ellos el de la educación. Esta visión considerara a la educación humanista integral como un derecho de cualquier ser humano que habite el planeta puesto que a través de ella podrá adquirir los pilares de toda herencia espiritual, el sentido de integración individual, el sentido de universalismo y el del Humanismo (Ikeda,1995:115-123). Esta educación permite revelar al hombre el potencial infinito del espíritu humano y nutrir los vínculos de igualdad y camaradería; así pues, los intercambios de manifestaciones ya sean culturales o sociales pueden ser la base de las manifestaciones filosóficas en las relaciones humanas, pero más aún, podrán ser los lazos verdaderos entre las relaciones de los ciudadanos del mundo.

En los seres humanos conscientes de las obligaciones que implican habitar un planeta, de convivir con otros seres vivos, de razonar y responder a las necesarias tareas de reflexionar, actuar y proveer a su cultura de identidad, en la manifestación de su espiritualidad que sostiene y lubrica el funcionamiento social, ahí se puede hablar de la esencia del humanismo y con ello de una de sus vertientes más importantes: la educación, que aún tiene una deuda con el ser humano y con su entorno. Dice Gonkuro Fujino (2000:54): “un hombre que contrae una deuda, la carga consigo toda la vida. Una deuda es, básicamente, una ‘cuestión del corazón’ y como tal, tiene más que ver con el contrayente que con el que ha hecho el favor.” En este acto que comenta el maestro chino, hace alusión al compromiso de educar como una deuda, una deuda de vida; quizá en eso radica la actividad del aprendizaje, que sugiere la posibilidad de alentar el diálogo como prueba constante de la comprensión de los escenarios y la reflexión, de ahí la evidencia del

conocimiento como profunda crítica de la naturaleza humana que da cuerpo al compromiso del acto educativo, bajo la perspectiva del humanismo.

Educar no es sólo una tarea sólo de cumplimiento de objetivos, del ofrecimiento voluntarioso y desinteresado de información más o menos organizada, sino el continuo intercambio de ideas, de valores, de reflexiones que complejizan el hecho humano, que alteran el ordinario quehacer de la repetición, que desordenan las esquemáticas maneras de describir el fenómeno social, lugar donde se corrompen los vicios y se abren escenarios imaginables, donde se tocan el corazón, las palabras y la comunicación que fluye en la efectividad de sus respuestas, de las representaciones de la realidad, más objetiva, más humana. La institución educativa constituye, por antonomasia, el centro donde se trazan los ciudadanos del mundo desde los cimientos éticos y conceptuales; debe ser escenario donde enraízan los valores más sensibles de los seres humanos, dado que éstos son un eje vital que nos permite ser protagonistas de las mejores escenas del humano y las más devastadoras acciones de los hombres; por ello, para que la educación en las instituciones escolares sea fructífera, debe ser formadora de la vecindad, debe estar enfocada como parte integral de la vida cotidiana y echar cimientos en las comunidades donde transcurre el diario vivir. El humanismo es la médula de la corporación que es la educación, los maestros “deberían descender del trono en que se han encaramado, como si fuesen objetos de culto, para actuar como servidores públicos. Desde este lugar han de brindar orientación para todos los que ansíen subir al trono del aprendizaje. Los maestros no deberían exhibirse como parangones, sino ser compañeros en el descubrimiento de nuevos modelos” (Cfr. H. Zemelman, 2000); por ello, es tan importante el vínculo entre docentes y alumnos, acto de mutuas responsabilidades en la complejísima tarea filosófica de aprender.

En el sistema pedagógico de la creación de valores se instrumenta la apuesta de salvaguardar el quehacer educativo de las generaciones futuras: la educación humanística. En la encrucijada de esta época, el concepto del humanismo parece ser contenedor de esperanzas poco expectantes, debido a la constante reinterpretación del discurso oficial que intenta, inútilmente, llenar los vacíos del conocimiento humano, haciendo necesario deconstruir la sinergia de su proceder sobre la comunidad, el medio ambiente y los ideales. Hay que romper con juegos retóricos que no lleven a la transformación del campo de los derechos humanos, de los pueblos indígenas, de la mujer, de la expansión demográfica y de la ecología para ir construyendo un espacio de crítica, de comunidad, de planteamientos originales que logren trascender en acciones concretas. Con esta ruptura habría una lógica entre las gamas sociales y las acciones humanas, quedando incorporadas ciertas cuestiones como elementos integrales de la educación, puesto que no habrá un trabajo humanístico real si no se atienden a los procesos educativos desde espacios como:

- *El del desarrollo humano.* Principal propósito de la educación. Las escuelas deben ser lugares que faciliten el completo desarrollo de los educandos. El aprendizaje implica una ampliación de las relaciones con uno mismo, la familia, los miembros de la comunidad, la comunidad global y la Tierra (Gallegos Nava, 2000:57-63).
- *La construcción del conocimiento* desde las prácticas intelectuales, lo cual debe llevarnos a la consistencia del conocimiento social a partir de las relaciones simbólicas de la cultura.
- *La historicidad.* La reflexión en torno a los sucesos sociales y la problematización de los fenómenos culturales desde su impacto y trascendencia.

- *La participación democrática.* El ambiente de la educación debe girar en torno a la solidaridad, a las necesidades humanas compartidas, a la justicia, y al desarrollo de una forma de pensar original y crítica (Gallegos Nava, 2000:57-63).
- *Aprender el conocimiento.* Abrir el debate a lo que significa saber, conocer, aprehender el conocimiento. Considerar que aprendizaje es un proceso multisensorial entre la persona y el mundo: la educación es un asunto de experiencia.
 - *Asimilar el proyecto de vida.* Reflexionar en torno al ejercicio formativo de cómo leer a un crítico desde su contexto y las consecuentes acciones en que se vislumbra el ejercicio profesional desde el punto de vistas cotidiano.

Para que este pensamiento humanista responda a los campos emergentes de lo educativo, lo formativo y lo profesional es necesario definir el ángulo desde el cual se nos muestran los desafíos de la globalización, la cultura y la identidad; ubicarlos desde el momento histórico, rompiendo con la interrupción de las corrientes del pensamiento humano para replantearnos las preguntas: ¿qué tipo de conocimiento queremos? ¿a qué tipo de necesidades responde? ¿a qué tipo de formación contribuye? ¿a qué tipo de pensamiento privilegia? Pero ninguna de estas preguntas se podrá responder si no se formulan antes dos líneas de análisis (H. Zemelman):

- El análisis de la conciencia del conocimiento que busca plantear el pensamiento subalterno a cierto orden de las cosas, representando el cómo conozco, cómo pienso. El análisis del pensamiento fenomenológico que plantea el conocimiento en el origen de su construcción social.

- El pensamiento humanístico hace posible retomar la interrogante que ha soslayado la educación tecnológica desde hace más 20 años ¿para quién se es eficaz? y así reiniciar con el pensamiento integral observando al mundo de otro modo, menos corrosivo, menos unidimensional capturando en esta visión los paradigmas *contemporáneos* que logran la minimización del ser humano, supeditado a lo que requiere el sistema económico, perdiendo la visión holista de sí mismo y de su mundo, simplificados en la recurrencia ideológica.

Bajo estas dos premisas que abordan el análisis del conocimiento, el campo de la educación abre nuevas rutas de abordaje, al tiempo que centra la atención en el ser humano desde la integración de una actitud crítica, permitiendo que el orden mismo del objeto concreto de la realidad se vierta en los modelos educativos que conducen a la reflexión histórica en la que impacta el conocimiento. Ante dicho punto de vista el proceso educativo se convierte en una realidad humana, una epistemología que busca en las estructuras curriculares la mejora del *ser* en primer lugar y por lógica del propio conocimiento. Desde este esquema es probable que podamos atender el problema del hombre y lo referente a la construcción social de una manera diferente, que rebasa por mucho los procesos cognitivos, la lógica y el lenguaje como elementos aislados. La esencia de esta visión está en una percepción integral, no dualista, de la realidad que implica una inteligencia holista y una indagación permanente y creativa.

Cuando a través de la educación, los seres humano seamos capaces de entender el irreparable daño que hemos ocasionado al pensamiento, al corazón, al cuerpo, a la madre tierra, a la ciencia, a los descubrimientos, a la tecnología, a nuestros semejantes, a nuestro tiempo, quizá ahí se podrá retomar el viejo tema del Humanismo en el trabajo educativo, formativo, económico, tecnológico, científico y cultural, y cruzaremos la línea de la historia

con una idea del ser humano integral (Documento inédito de la Dirección de Planeación e Investigación Académica, 2000, con modificaciones).

(Nota: Las citas referentes a los Documentos inéditos de la Dirección de Planeación e Investigación Académica aparecen en este trabajo sin la indicación de la página correspondiente debido a cualquiera de las siguientes razones: a) Fueron tomados de diversas fuentes. b) El documento original no se encontraba paginado. c) Se presenta la información con modificaciones, lo que hacen imposible remitirse directamente a la fuente original.)

Tercer Capítulo. Universidad de la Comunicación. Estudio de caso

3.1 El Modelo Humanista-Crítico

Este capítulo analiza el Modelo Humanista-Crítico desarrollado e implantado en la Universidad de la Comunicación (UDEC) a través de la Vicerrectoría, la Secretaría Académica y, posteriormente, por la Dirección de Planeación e Investigación Académica, mismo que fundamentó la formación valoral en la institución como una medida que contrarrestara los efectos deshumanizantes de estos tiempos de globalización a partir de cuatro ejes relacionados con la organización: 1) filosofía, misión y visión, 2) contenidos de las materias humanísticas, 3) docentes y 4) alumnos Su reflexión permitió visualizar las distintas funciones del proceso educativo, con lo cual se abrió un abanico de oportunidades para trabajar con dichos ejes. Debemos considerar que cada eje no sólo tiene influencia sobre el nivel con el que se trabaja, sino con cada uno de los que conforman la estructura institucional, de ahí que cualquier modificación que se realice, necesariamente afectará a la totalidad de la misma.

Cada eje nos llevó a formularnos diversas interrogantes, entre las que se pueden señalar:

La organización: filosofía, misión y visión

A partir de este eje, nos pudimos cuestionar: ¿qué tipo de organización deseo construir? ¿cuáles son sus principios fundamentales? ¿cuál va a ser su relación con el mundo? ¿cuál va a ser la relación comunicacional entre los distintos departamentos? ¿cuál es la relación de la filosofía de la institución y los valores que desea transmitir? ¿cuál será la filosofía valoral de la institución?

Contenidos curriculares

A partir de este eje, nos cuestionamos: ¿cómo se definirá conocimiento? ¿cómo se seleccionarán los contenidos? ¿qué significados transmitiremos con nuestro lenguaje y acciones? ¿cómo se podrán integrar los contenidos a la realidad social e histórica de nuestros estudiantes? ¿promoverán una educación individualista o cooperativa? ¿cómo se construirán el lenguaje y los valores que permitan formar a los estudiantes dentro de una pedagogía formativa?

Docentes

Dentro de este eje, algunas de las preguntas que surgieron son: ¿cuál es la definición de docente? ¿cuál será el papel de los docentes tanto a nivel institución como en el aula? ¿cuál será su nivel de participación en el proceso de aprendizaje de los alumnos? ¿cuál será el papel del docente en relación con la necesidad de formar parte de un movimiento social que permita la reconstrucción de las condiciones sociales imperantes dentro y fuera de la escuela? ¿qué compromiso asumirá el docente en relación con los problemas cotidianos de sus alumnos? ¿cómo podrá manejar su compromiso basado en la autoridad que le confiere su cargo, tanto para marginar como para otorgar facultades críticas a sus alumnos? ¿será capaz el educador de considerar a la escuela como esfera pública y cultural dedicada a la producción de la voz y a la lucha por alcanzarla?

Alumnos

En torno a este eje planteamos las siguientes preguntas: ¿cómo se define al alumno? ¿cuál es el perfil del alumno que se desea ingrese en la institución? ¿cuál es el nivel de participación de los estudiantes con relación a su proceso de aprendizaje? ¿cuáles son los valores que deseamos fomentar entre los alumnos? ¿cómo se valorará los logros de los

alumnos? ¿cuál será la relación docente alumno? Con relación al aspecto valoral ¿cuáles características deberá tener el egresado?

3.2 Los valores bajo el enfoque humanista

Para estar en posibilidades de realizar el proyecto de la Universidad de la Comunicación, denominado Modelo Humanista-Crítico la primera reflexión surgida se centró en el tema de los valores.

Es claro que la educación bajo una visión globalizadora ha fragmentado al individuo básicamente desde dos dimensiones: la humana y la social; por su parte los proyectos educativos han adolecido de una visión que busque de manera prioritaria el desarrollo del potencial humano y el sentido de solidaridad. Los valores que se han difundido en los centros educativos mantienen tendencias reduccionista como el impulso al aprendizaje neutral dentro del campo de la ciencia y la tecnología, la mentalidad de competencia individualista y el logro de metas exclusivamente bajo una concepción economicista, independiente de un sentido ético. De esta manera se evita asumir el concepto de individuo de manera integral, así como de comunidad con sus necesidades fundamentales de desarrollo humano y servicio. Habrá que recordar que la cultura de la globalización ha sido forjada bajo determinados presupuestos que, lejos de propiciar el diálogo, tienden a provocar las mismas respuestas predecibles y pragmáticas, en detrimento de la creatividad. Esta visión pragmática-productivista a la que hoy nos enfrentamos, según Díaz Barriga (1993), "no opera con valores morales ni sentimientos, ha desarrollado una pedagogía unidimensional, que ha reordenado el sentido global de la educación a partir del problema del empleo". Para este autor una posible vía de solución es impartir de una educación que opte por la formación humana. Esta educación se convierte de manera significativa en un

reto para el educador, al confrontarlo con su propia humanidad y con la de los otros, espejeándolo de manera continua a partir de un momento en que la prioridad lleva a los centros educativos a inculcar conocimientos que permiten formar alumnos competentes para responder a las necesidades de la industria, dejando a un lado la visión integral de ser humano. En la UDEC, este planteamiento humanístico se convirtió en punta de lanza para la elaboración de una propuesta formativa que implicaría trabajar con alumnos y profesores, con el fin de desarrollar un nuevo enfoque relacionado con la educación valoral, presuponiendo que dentro de un proceso dialéctico -cuando alguien cambia sus estructuras mentales internas- tiene la oportunidad de modificar su mundo exterior.

Con el objeto de lograr este propósito se acordó el desarrollo del Modelo Humanista-Crítico UdeC.

El tema de los valores es polémico, sobre todo cuando nos preguntamos cómo puede una institución educativa formar en valores, cómo los podemos transmitir, cómo lograr que profesores y alumnos los asuman como propios. Así surge la pregunta clave: ¿cómo definimos valor?

Para Kolvenbach (1990) la palabra valor significa algo que vale. Un valor significa literalmente algo que tiene un precio, que nos es precioso, que vale la pena y por lo que el hombre está dispuesto a sufrir y a sacrificarse, ya que le da una razón para vivir, y si es necesario, aun para morir. De ahí que los valores otorguen a la existencia humana, la dimensión del sentido. Los valores proporcionan motivos, identifican a una persona, le dan rostro, nombre y carácter propios. Los valores son algo fundamental para la existencia personal, puesto que definen la calidad de su existencia, su anchura y profundidad.

Los valores o razones últimas para vivir, tienen que ver con personas y hechos concretos, por lo que un valor es, finalmente, algo que se constituye como sentido de la vida y que por ello le afecta sustancialmente a cada individuo. Valores como libertad,

responsabilidad, justicia o respeto, no se pueden dar en abstracto, sino que se lucha para conseguirlos y merecerlos, tanto para uno mismo como para con los demás.

En educación, los valores tienen una relación directa con el bien humano. El bien es abstracto como noción y concreto en la existencia. Los valores en este campo nacen de preguntarse si la estructura es la correcta, y así, se convierten en deliberación, en diálogo, asumiéndolos con personas concretas (Karam, 1990:89). El significado de los valores en educación tienen como fin la necesidad de desarrollar el potencial humano para que el individuo sea capaz de valorar y decidir, en el supuesto de que estos no pueden ser estudiados como conceptos aislados o neutros, sino que necesariamente se encuentran insertados dentro de un contexto ideológico-político, social y familiar.

Un paso fundamental para desarrollar el Modelo fue decidir cómo la institución concebía la posición humanista- crítica vinculada con la formación valoral. También fue importante considerar en el planteamiento el discurso que cuestiona la orientación valoral de la sociedad industrial centrada en el consumo y que frecuentemente desemboca en un egoísmo individualizante que reproduce las prácticas educativas tradicionales. "A estos valores de desarrollo y progreso, se oponen los enfoques axiológicos que reivindican al individuo como sujeto valoral y cuya liberación y autorrealización son sustento fundamental de la esfera axiológica educativa" (T. West, 1995: 403). Por lo que una educación humanista que fomente valores propiciará el respeto por la alteridad, la aceptación a partir de las diferencias, la solidaridad y la potencialización de las singularidades, intentando dejar atrás el paradigma utilitarista dominante. Con ello se pugnará por la superación de una visión limitada del hombre que hoy en nuestra cultura moderna, se presenta de forma tan arraigada.

La reflexión humanística nos lleva a comprender que el ser humano no es el centro del universo, puesto que tiene una responsabilidad en la preservación y promoción de todo lo que signifique vida y equilibrio, dentro de un juego de relaciones que incluye a todos los demás individuos. El hombre dentro de este humanismo, reconoce y respeta al hombre en su alteridad, esto es, cada persona posee un valor en sí misma y una serie de potencialidades y límites. Desde una posición humanista, cada individuo tiene la obligación de preservar y defender la existencia de cada ser, por lo tanto la educación coadyuva para que los individuos integren como una opción real esta manera de ver y actuar en el mundo. La educación humanista tenderá a fomentar en los alumnos una visión reflexiva y crítica de sí mismos y del mundo, así como una manera más consciente de afrontar la realidad de la globalización, propiciando mirar a su entorno dentro de una lógica que implique que todo individuo tiene derecho a satisfacer sus necesidades básicas. Según Leonardo Boff (1999:22) nuestra mirada debe estar puesta en un marco antiautoritarista y de concordia con la pluralidad en donde el valor de la equidad signifique tener la certeza de que toda persona disfrutará de los beneficios sociales, lo cual redundará en una mejor calidad de vida.

3.3 La perspectiva teórica del Modelo.

El siguiente punto fundamental para la realización del Modelo fue determinar bajo que perspectiva teórica se construiría; para la elaboración del mismo se decidió utilizar referentes que proporcionaran los elementos conceptuales y permitieran reconstruir el objeto de estudio de manera constante y múltiple con la suficiente flexibilidad. El aparato crítico se basó en tres grandes ejes: el primero relacionado con el tema de la globalización, el segundo con el de modernidad-posmodernidad y el tercero con las propuestas de la pedagogía crítica.

Los dos primeros temas han sido ampliamente analizados en la primera y segunda partes del presente trabajo, por lo que solamente queremos subrayar que en el primero se considera a las modalidades educativas más restrictivas y selectivas, lo que nos habla de procesos privatizadores de la educación, promoviéndose valores como la eficacia, eficiencia, calidad y productividad con el fin de adecuar la educación a los esquemas productivos, perdiendo la visión profundamente humana relacionada con la formación de valores; en el segundo se trabajó con base en los conceptos de modernidad y posmodernidad como proceso dialéctico inherente al capitalismo. Para la modernidad la primacía de la razón va a ser la herramienta idónea en la consecución de fines prácticos fundamentados en una serie de procesos tecnológicos selectivos y desiguales, negando los valores que no persigan un fin pragmático. Paradójicamente la posmodernidad nos lleva como educadores hacia una deconstrucción de lo establecido, dándonos a la vez la oportunidad de explicar y volver a construir la experiencia individual y colectiva sobre nuevos conceptos y valores. En el tercer y último eje, se trabajaron las propuestas teóricas de la pedagogía crítica, recurriendo al significado de conceptos como educación, enseñanza, docentes y alumnos, entre otros. Considerando que este punto no ha sido descrito hasta el momento, analizaremos una serie de conceptos que se convirtieron en herramienta clave para el desarrollo del Modelo Humanista-Crítico.

3.3.1 Origen de la Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica surge a partir de la década de los setenta, mediante la obra de teóricos educativos como Michael Apple, Michael Young, Peter Mc Laren, Henry Giroux y Stanley Aronowitz, quienes han visto influenciado su trabajo por la obra del brasileño Paulo Freire (www.redie.ens.uabc.mx). Algunos de sus fundamentos conceptuales tienen

origen en la teoría crítica propuesta por los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt. El término "Teoría Crítica" fue utilizado por Max Horkheimer, director del Instituto para la Investigación Social hacia finales de la década de los cincuenta. Entre otros de los autores más renombrados de dicha escuela encontramos a Theodor Adorno, Hebert Marcuse y Erich Fromm quienes analizaron diversos temas que resultaron ser novedosos para la educación: el de exclusión, prejuicio racial y género. Sus trabajos influyeron en el pensamiento filosófico y pedagógico en los Estados Unidos y sus perspectivas sirvieron de base para la filosofía crítica que trabaja como objetivo principal la búsqueda de la libertad humana (hrea.org/lists/educa).

La filosofía crítica propone en primer lugar realizar un profundo análisis de las estructuras sociales que atañen la vida en las escuelas, particularmente las situaciones que están relacionadas con la cotidianidad y las estructuras de poder. Al mismo tiempo fomenta en los individuos un pensamiento reflexivo que conlleve a la transformación social, puesto que define enseñar como un trabajo crítico, cuyo objetivo es promover la autonomía y la responsabilidad de las personas y grupos con respecto a su propia vida. De esta manera las *teorías críticas* procuran develar las deformaciones, las presiones y las restricciones que operan en el conocimiento sobre las personas y la sociedad (Barco, 1993. Citado en Monroy Farias, Miguel).

Con relación a la pedagogía crítica podemos indicar (Mc Laren,1990:195) que tiene como tarea fundamental examinar la escuela a partir de su doble papel histórico/social, presentándose un nuevo panorama tanto de la crítica como de la posibilidad. Profesores y alumnos reflexionan juntos sobre el acontecer interno y externo, es decir, sobre el currículo externo, el lenguaje y su deconstrucción, y del currículo interno, creencias, juicios y fuentes de poder.

La pedagogía crítica cuenta entre sus principales exponentes a Paulo Freire, uno de sus teóricos precursores, quien analiza en su obra las relaciones de poder e introduce los fundamentos para una educación liberadora proponiendo el establecimiento de relaciones dialógicas entre educador y educando, con el fin de promover un proceso de concientización y liberación; por su parte Ira Shor, focaliza su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de empoderamiento entre docente y alumno; Michel Apple estudia las relaciones del currículo y poder y las de escuela y democracia; Stanley Aronowitz establece una profunda crítica entre política y escuela; Henry Giroux, centra su propuesta en la labor intelectual de los maestros, sosteniendo que generalmente las escuelas no han sido capaces de ofrecer a sus alumnos un verdadero apoyo para potencializar su desarrollo personal y social que les permita convertirse en mejores individuos y agentes de transformación de la sociedad.

Estas propuestas se han encaminado al análisis del campo educativo, encauzando sus respuestas a diversos planteamientos como: la manera en la que los educadores se oponen a la cultura dominante con el fin de reconstruir sus propias identidades y experiencias como docentes y las de sus alumnos; la elaboración de un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual; la forma como los educadores pueden llegar a reconocer determinadas injusticias cometidas en los centros educativos o en el aula en nombre de la "verdadera educación"; la forma como los maestros pueden formar en valores a sus educandos para que persigan un futuro más liberador. Estas cuestiones no son fáciles de responder, puesto que implican interiorizarse en contextos profundos tanto individuales como sociales y a la vez requieren de respuestas elaboradas de manera colectiva.

Para estar en posibilidades de elaborar Modelo Humanista-Crítico, se definieron diversos conceptos claves, integrándolos en las siguientes categorías: ideología, conocimiento, valores, enseñanza, escuela, profesor, alumno, lenguaje y contenidos pragmáticos.

CATEGORÍAS:

Ideología

Para la pedagogía crítica el concepto de ideología se mantiene presente y ocupa un lugar aún más prominente que el simple cuestionar los intereses estructurantes del conocimiento, puesto que a través del análisis ideológico podemos ir construyendo y deconstruyendo el conocimiento. Este juego dialéctico incidirá en la forma de mirarnos a nosotros mismos, al mundo y sus relaciones. De lo que se trata es de establecer cómo se legitima la ideología y el poder a través de mediaciones y determinaciones de sexo, clase social y cultura entre otros, en el entendimiento de que los individuos son al mismo tiempo productores y producto de la historia y que las escuelas se convierten en lugares de lucha y posibilidad.

Conocimiento

Para la pedagogía crítica el conocimiento no se transmite sino que es un ir construyendo. "El acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común" (Fernández Moreno, 2000), por lo tanto el conocimiento tampoco puede ser neutral, sino que está íntimamente comprometido con la liberación en un acto constante de concientización.

El conocimiento es más que la simple acumulación de datos o saberes, el papel que guarda es el de permitir la emancipación del individuo en la toma de conciencia; al mismo tiempo, es promotor de actitudes al fomentar el desarrollo, la imaginación social y el coraje

cívico, interviniendo en la auto formación. De esta manera la educación se transforma en una instancia crítica con implicaciones políticas morales y sociales (H. Giroux,1990). El conocimiento asumido de esta manera, permite que la enseñanza funcione como un referente reflexivo que hace posible cuestionar los intereses inscritos en las formas institucionales y en las prácticas cotidianas que conducen a la “reproducción” en las escuelas, al mismo tiempo facilita un discurso que tiene la posibilidad de analizar cómo se producen y regulan las formas culturales y sociales del entorno.

Valores

Para la pedagogía crítica los valores que se persiguen deben ir más allá de la moral impuesta. Educar en valores significa perseguir un comportamiento justo que no sólo considere nuestra dinámica personal sino las relaciones con otros seres humanos. Es necesario trabajar por un orden ético ecocéntrico que devuelva el equilibrio a la comunidad terrestre. El bien supremo reside en la integridad y no se resume únicamente al bien propio, no es estar sobre los otros sino junto con los otros: el individuo acoge la idea de que no sólo es un ser de deseos sino de solidaridad y comunión. "El camino es el respeto a la alteridad, en la acogida de las diferencias, en la solidaridad y en la potenciación de la singularidad, se deja atrás el paradigma utilitarista dominante, conduciendo al hombre a una etapa más reflexiva y de compromiso" (L. Boff, 31:1993).

Asumir una postura ética viene a convertirse en un elemento esencial para que una sociedad tenga sentido, estando en posibilidades de comprender y luchar de manera más adecuada en contra de prácticas ideológicas y sociales que fomentan los mecanismos de poder y de dominación en la vida cotidiana, puesto que la existencia, en tanto humana, no puede ser silenciosa ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres y mujeres transforman el mundo. Para Freire (1977), "existir,

humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento". Por su parte, Henry Giroux (1993) propone construir un discurso crítico de la ética en torno a la llamada moralidad radical, haciendo necesario vincular a la teoría moral con la vida cotidiana, comprometiéndonos en un proyecto político emancipatorio que en palabras de Sharon Welsh (1985) se sintetiza de la siguiente manera:

la fe de la liberación es conversión por el otro, la resistencia a la opresión, al intento de vivir como si la vida de otros fuera asunto propio. Vivir honestamente y creer como universal el imperativo del amor y la libertad. Es esperar que el sufrimiento pueda ser concluido, es esperar que toda la vida sin liberación en la historia no fue en vano, pero es trabajar por esta esperanza, sin la garantía de que tal significado sea posible".

Para la pedagogía crítica la construcción de valores y su práctica cotidiana son una de las tareas fundamentales de las escuelas que hace necesario iniciar con la deconstrucción-construcción de una serie de conceptos como escuela, docente o alumno, entre otros, a partir de una perspectiva ética y no únicamente como palabras aisladas o neutras. Lo fundamental es no perder de vista que el significado de las cosas sólo puede concretarse mediante acciones que permitan ampliar las posibilidades del hombre para la transformación de su entorno (Giroux, 1993). De esta manera tanto docentes como alumnos pueden asumir contrastadas posiciones: de apoyo, adaptación o resistencia; lo importante en todo caso es aprovechar las distintas situaciones manifiestas en el aula para iniciar con la reflexión que incida en la formación de individuos más libres críticos y reflexivos con una conciencia social transformadora.

Enseñanza

La pedagogía crítica orienta la enseñanza hacia la construcción de habilidades y actitudes que promuevan en los estudiantes la búsqueda, por sí mismos, del conocimiento,

aprovechando las más de las situaciones en el aula para estar en posibilidad de reflexionar, incidiendo en la construcción y reconstrucción de las estructuras del pensamiento. Se considera que la enseñanza es un proceso no neutral, que tiene relación con el poder, la historia y el contexto social (Giroux: 17, 1993), de esta manera funciona como referente crítico para cuestionar los intereses inscritos en las formas institucionales y en las prácticas cotidianas que conducen a la reproducción en las escuelas, facilitando el surgimiento de un discurso que analiza cómo se producen y regulan las formas sociales y culturales, convirtiéndose en un proceso en marcha que proviene de la praxis y conduce hacia otra praxis-reflexión-acción.

Escuela

Se considera a las escuelas como esferas públicas democráticas, comprometidas con formas políticas y culturales en donde los alumnos tienen como principal tarea no sólo la de aprender conocimientos, sino adquirir una serie de habilidades y valores como la concientización, reflexión y crítica así como la práctica del respeto, la justicia o la solidaridad, elementos clave para la emancipación del individuo.

Profesor

La definición de profesor es la de intelectual transformativo, lo que implica comprometerse a impartir una enseñanza como práctica emancipadora, asumiendo que en la escuela es donde se presenta la oportunidad de recuperar los valores perdidos que le dan un sentido superior a la existencia humana. La función del maestro es decisiva puesto que a través de la reflexión y el pensamiento crítico se vincula lo epistemológico con lo axiológico, presentando ante el alumno una forma distinta de concebir los problemas, ya no de una manera distante, sino a partir de su propia experiencia y la de los otros. Bajo esta perspectiva la labor docente estará en función de los intereses ideológicos y políticos que

estructuran la naturaleza de su discurso, de la forma en que conduce las relaciones en el aula y, de manera sobresaliente, de los valores legitimados a través de la enseñanza; el mayor reto del docente será el de comprometerse consigo mismo en la construcción de una conciencia crítica sobre su identidad personal y en su rol como transformador, por lo tanto su papel no será el de imponer al estudiante su visión sobre el mundo, sino dialogar con él sobre la visión del otro y la suya propia para lograr una educación liberadora la cual permita construir nuevas alternativas para la educación.

Por su parte, la labor del profesor también se relaciona con el fomento del trabajo con el valor de la libertad, el saber transitar de manera paralela y comprometida tanto en el aula como en la vida cotidiana, optando por una educación que a la vez sea práctica de vida diaria (Freire, 1991:77).

Alumno

La pedagogía crítica tiene el compromiso de formar hombres reflexivos, críticos, responsables, transformadores de su entorno con un alto sentido de solidaridad. Su principal misión es que el alumno conciba a la educación como practica de la libertad.

Lenguaje

El lenguaje se convierte para los educadores en el lazo existente entre instrucción y relaciones sociales; por medio de éste, se adquiere una conciencia crítica para reconocer a la cultura escolar como la predominante, implicada en prácticas hegemónicas que a menudo reducen al silencio a grupos subordinados de estudiantes y al mismo tiempo inhabilitan y privan del poder a los docentes.

La toma de conciencia permite acrecentar la habilidad de los profesores para trabajar de manera reflexiva con los estudiantes, promoviendo su propia formación y la transformación de su entorno, por lo tanto, la tarea del diálogo es llevar a cabo la acción

concreta de proporcionar los medios para superar actitudes no conscientes de los sujetos para que sean capaces de comprometerse con su realidad.

Contenidos programáticos.

El contenido programático es la devolución organizada, sistematizada y acrecentada a los educandos-educadores de aquellos elementos que éstos le entregaron en forma no estructurada, en otras palabras, es *de qué* dialogar. Es a partir de la situación presente, existencial y concreta que refleje la realidad donde se podrá organizar el contenido programático de la educación y se acrecentará la acción de movimiento, de cambio, de transformación; es plantear, a través de ciertas contradicciones básicas, una situación existencial, concreta y presente como problema y que, a su vez, la desafíe. Todo lo anterior exigirá una respuesta, no en el ámbito intelectual, sino a través de acciones: una pedagogía de la duda, de la pregunta, es decir, de la problematización.

3.3.2 El Humanismo en la Universidad de la Comunicación

El Modelo UdeC para formar en valores también se planteó a partir de la posición humanista de Carl Rogers, específicamente con su teoría del aprendizaje.

La visión Rogeriana además de adherirse a la corriente de la psicología humanista es un enfoque de vida que sitúa al hombre con la naturaleza como un todo armonioso, coherente y en vía constante de perfección.

La psicología humanista concibe a la persona como una totalidad en la que se interrelacionan factores físicos, psíquicos, emocionales y sociales, los cuales conforman a la persona total, y no a una suma de partes, por lo anterior esta corriente de la psicología no secciona, no separa a la persona, y además considera como fundamental la influencia social que recibe el individuo del medio ambiente.

El humanismo se identifica por lo tanto, con una visión holística que hace del individuo un sistema motivacional unificado.

Carl Rogers (1902-1987) planteó la existencia en el universo de una propensión permanente hacia un orden creciente y una compleja interrelación con el mundo y con uno mismo (Rogers, 1987: 71), la cual recibe el nombre de sintropía. El enfoque personalizado está apoyado en la confianza básica en los seres humanos y en la existencia de una tendencia actualizadora o "expresión de sintropía", por medio de la cual el organismo avanza hacia su propia realización y autorregulación. Esta tendencia es direccional y selectiva, es decir, constructiva y explica toda la gama de conductas que aparecen durante el desarrollo humano.

La tendencia hacia la actualización surge a pesar de las condiciones adversas, pero se expresa de mejor forma en la medida que el organismo y el ambiente están en armonía, teniendo el organismo la posibilidad de enriquecerse y satisfacer sus potencialidades.

El concepto de "tendencia a la actualización", se considera como una de las fuerzas motivacionales más fuerte en su teoría. Está acompañada de diversas motivaciones; tensión, necesidad, impulsos y creatividad como también de tendencias que buscan el placer, siendo que cada persona tiene esta posibilidad fundamental para lograr su potencial como ser humano.

El concepto del sí mismo o self es central en la construcción de esta teoría, se define como "el sentido consciente de la persona de lo que es, y de lo que es el otro a través del awareness (darse cuenta)" (Rogers, 1984). El self se desarrolla por medio de la interacción con los otros, siendo fundamental la manera cómo el individuo se percibe a sí mismo a partir de las distintas interacciones que haya experimentado a lo largo de su vida.

Rogers (1984) señala como algunas de sus características:

- Realidad fenómeno lógica: La percepción particular de la realidad, aunque no concuerda con la objetividad real. La experiencia es la máxima autoridad.
- Necesidad de valoración positiva: las necesidades universales de aceptación, amor, aprobación por parte de los otros, primordialmente durante la infancia.

- Necesidad de verse a sí mismo positivamente. Cuando la aceptación y la aprobación vienen desde dentro se desarrolla el concepto de sí mismo potencialmente integral.
- Mientras que las potencialidades pueden ser genéticamente determinadas, el concepto de sí mismo es social.

Las influencias determinantes son:

- El dar/ recibir amor y aprobación incondicional.
- Condiciones de valía, similares al superego, al individuo se le dará afecto, cuando su conducta se relacione con lo que los demás esperan de él.
- Puede aparecer un sentido de incongruencia cuando existe una división entre la experiencia del organismo y el concepto del sí mismo.

Por otra parte no se lleva a cabo la actualización del sí mismo cuando se promueven actitudes defensivas o si se presentan mecanismos como la represión, negación o distorsión.

Relacionado con el desarrollo del concepto del sí mismo y su actualización, se encuentra el tema de las necesidades secundarias, aprendidas en la niñez, sobre todo la necesidad de ser reconocido positivamente por uno mismo y por los otros, internalizándose la visión de yo y del tú. Si esta internalización es más positiva que negativa, lleva a favorecer la imagen de la persona; es importante mencionar lo importante que es para la formación de los individuos recibir valoraciones incondicionales, sobre todo en la niñez y la adolescencia puesto que, la valoración positiva permite funcionar a la persona, como ser ético, abierto a la experiencia (Rogers, 1987: 77).

Es importante anotar que las potencialidades inherentes en la tendencia hacia la actualización pueden sufrir distorsiones cuando existen fallas en el ajuste con la vida diaria, resultando en una actitud o conducta destructiva para uno mismo y los demás, pues cada uno de nosotros no viene al mundo conociéndose a sí mismo, la socialización está detrás de la formación del concepto del sí mismo.

Rogers indica que la mayoría de las personas, o sea la condición humana regular, denota una incongruencia entre el concepto que tiene del sí mismo y sus experiencias; lo anterior no minimiza su creencia en la autonomía de los seres vivos, ya que la persona es capaz de percibir situaciones tanto internas como externas, al tiempo que realiza selecciones constructivas para ir creciendo en el camino de la vida; por lo que según este autor el individuo es agente de su propio destino, siendo capaz de elegir a partir de su libre voluntad.

Dentro de la corriente del humanismo, Rogers es uno de los autores que analiza el papel de la educación y del docente; a partir de su teoría el aprender supone una doble operación, una de orden pedagógica y otra psicológica. Esta educación teóricamente es irreconciliable tanto por el poder que el docente maneja de manera unilateral como por los postulados de la pedagogía tradicional, fundada en el saber y el poder, por tal motivo se inclina por una educación centrada en una pedagogía más significativa, en donde la concepción de persona sea el tema principal. Desde su perspectiva, la educación tiene como propósito principal facilitar el cambio y el aprendizaje. Su apuesta es por la transformación integral de la persona a través de un proceso en donde se reconoce que el conocimiento no es algo estático, sino por el contrario, busca facilitar el aprendizaje (Rogers, 1991:144).

Según Rogers, la enseñanza centrada en el alumno además de facilitar el aprendizaje, debe crear un clima de confianza que permita fluir el deseo natural por aprender.

Con relación a su teoría del aprendizaje, puntualiza lo siguiente (Citado en Esparza, 2001:42-48. Cfr. *El proceso de convertirse en persona*, 1961):

A) Principios básicos sobre la enseñanza y el aprendizaje:

- Confianza en las potencialidades del ser humano
- Aprendizaje significativo: aprendizaje participativo, enfrentarse con los problemas
- Desarrollar contenidos no amenazantes
- Contemplar al ser humano en su totalidad
- El papel del maestro es de facilitador

B) Tipo de aprendizaje: El aprendizaje factor esencial.

Vivencial y significativo, por lo que se convierte en un compromiso personal que pone en juego factores cognitivos y afectivos. No se basa en un currículo predeterminado, sino en una autoselección de los contenidos de los programas.

Las tareas no son uniformes para todos los estudiantes, cada uno determina las suyas; se busca un aprendizaje que no solamente persiga que el alumno obtenga mayores conocimientos, sino que tengan significado para su vida.

C) Centrarse en el alumno

El maestro confía en las capacidades del alumno para dirigir su proceso de aprendizaje de manera eficaz.

D) Comunidad de aprendizaje

El acto educativo no es un acto individual sino uno que pretende aprender a mirar hacia el otro.

Por lo anterior el aprendizaje debe incluir una comunicación franca y abierta. Maestros y alumnos deben aprender a relacionarse como personas, por lo que se recomienda establecer un ambiente de libre expresión y respeto a las diferencias.

E) Aprender a cambiar

Comprometernos con los procesos de cambio, lo que nos lleve a ser más abiertos y flexibles.

F) Crear las condiciones favorables para el aprendizaje

El maestro es el encargado de crear estas condiciones para facilitar el aprendizaje. Crear un clima que favorezca el desarrollo personal, donde la innovación no sea atemorizante, donde las capacidades creativas puedan estimularse y expresarse en lugar de ser sofocadas.

G) Características del facilitador: Es indispensable si se desea que ocurra un cambio que el docente o facilitador sea una persona unificada, integrada y coherente en la relación.

Debe ser él mismo y aceptarse tal como es; la experiencia real y sus sentimientos corresponderán a una percepción exacta de sus sentimientos y reacciones a medida que transcurren y cambian.

Tareas del facilitador:

- Crear un clima favorable.
- Comprensión empática del mundo de sus alumnos.
- Aceptar al alumno tal como es y a la vez comprender sus sentimientos.
- Crear confianza entre sus alumnos.
- Otorgar plena confianza a la fuerza motivacional de los alumnos.
- No poner resistencia a las preguntas, dudas o emociones.
- Poner especial atención a los sentimientos de los estudiantes.
- Buscar una relación de igualdad.
- La congruencia y la autenticidad son actitudes básicas para que el facilitador pueda obtener la confianza del grupo; es importante que el aprendizaje sea significativo; así mismo que el alumno experimente o perciba, al menos en cierta medida, la coherencia, aceptación y empatía del maestro.

H) La evaluación: Los exámenes y las calificaciones pierden su valor como armas de poder; el alumno, junto con el trabajo grupal se autoevalúan. “El hecho de verificar el rendimiento del alumno para comprobar si éste satisface algún criterio planteado por el docente se opone directamente a las implicaciones de una psicoterapia para el aprendizaje significativo. En la terapia es la vida quien toma el examen...” (Rogers, 1961:256).

I) Provisión de recursos:

- a) Recurso educativo: constituido por el ambiente o clima general. Se debe crear un medio ambiente estimulante que favorezca la individualidad, la auto orientación, el aprendizaje autónomo y autodirigido.
- b) Utilización de las experiencias de grupo como recursos para la educación y el aprendizaje. Se sugiere la utilización de grupos de encuentro que coadyuven en la experiencia grupal como medio para facilitar el aprendizaje y el desarrollo en los individuos. Estos grupos tienen la tarea de facilitar a los integrantes del grupo a que expresen lo que sientan y piensan en el aquí y en el ahora.

J) Materiales didácticos.

Los materiales didácticos deben ponerse a la disposición de los alumnos pero no imponérselos. El educador permitirá que los estudiantes utilicen los materiales según su criterio, puesto que “los recursos son guías y no expectativas, órdenes o imposiciones, simplemente se ofrecería a sí mismo, con todos los recursos que pueda descubrir, para ser usado siempre que convenga” (Rogers, 1961:253-255).

Por lo anterior, con base en el pensamiento rogeriano, la educación deberá estar centrada en el estudiante, el docente es un facilitador del aprendizaje que elige por el aprendizaje significativo y lo convierte en un acto centrado en la persona, estableciendo una relación de congruencia y autenticidad, es decir por la equivalencia de la expresión exterior

con lo intrínsecamente vivido; a partir de esta visión el facilitador opta por la comprensión y aceptación del alumno, en otras palabras, asume una actitud empática.

La autenticidad permitirá que el alumno logre una mayor claridad y se puedan manifestar de manera adecuada las tendencias actualizadoras. Así mismo, desarrollará las siguientes características: mejor comprensión, mayor confianza en sí mismo, mayor capacidad para elegir su conducta, mayor habilidad para lograr un aprendizaje significativo. Es importante mencionar que el desarrollo adecuado del sí mismo ayudará a poder confiar en el otro, quien al sentirse menos amenazado, se entregará con mayor fuerza; estableciéndose una relación dialéctica, mediante la cual se van suscitando los progresos del uno y del otro.

Rogers distingue dos tipos de aprendizaje: el memorístico y el vivencial. Uno correspondería a la educación tradicional y el otro al significativo; este último permite que el alumno sea más consciente y responsable de sí mismo, se integre mejor a la sociedad y tenga mayor tolerancia ante situaciones frustrantes.

Este aprendizaje sólo puede darse cuando el estudiante percibe en el maestro una personalidad más integrada, manifestando congruencia entre el pensar sentir y decir.

Cuando el maestro se advierte como una persona genuina, sin una fachada constante, el alumno puede también ser genuinamente auténtico, y por lo tanto disminuyen las resistencias vinculadas con el aprendizaje.

El estudiante siente/percibe que es apreciado y entendido a partir de él mismo, como persona-individual, y no simplemente como un alumno más que será constantemente evaluado o juzgado.

Esta sensación hará que el maestro trabaje con el alumno desde una perspectiva integral, facilitando el desarrollo de sus potencialidades. Asimismo el maestro a través del diálogo,

busca entender al alumno y comprometerse junto con él. Esto no se logra solamente poniéndose en el lugar del otro, sino que es a través de una relación dialógica cuando se pueden fusionar las perspectivas en el camino del aprendizaje, y sólo entonces da lugar la correspondencia honesta y se evita la destructividad de la manipulación (Rogers, 1980).

La educación desde esta perspectiva parece una tarea ardua, pero no imposible, consiste en permitir que la persona crezca y se desarrolle, logrando confianza en ella misma y en su potencial para realizarse a través de un proceso de crecimiento interno, que le va a permitir insertarse de manera activa en el otro proceso, o sea en el histórico-social (Rogers, 1987).

3.4 Universidad de la Comunicación. Información general

La Universidad de la Comunicación es una institución de educación superior, la cual ha desarrollado sus esfuerzos educativos de manera prioritaria en el campo de la comunicación. Fue fundada en el año de 1976, ante la fe del Notario Público No. 90, del D.F., Licenciado Alfonso Salazar Roviroso, con el propósito de ofrecer al país los servicios de los profesionales de la comunicación con una adecuada y sólida preparación universitaria. La institución sólo ofreció durante sus años iniciales la licenciatura en publicidad, siendo la primera en la república mexicana en lograr el reconocimiento oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública.

En años posteriores retomó su propósito original de convertirse en una institución singular en su género, satisfaciendo progresivamente las necesidades de un sector específico de la actividad profesional, relacionado con las prácticas modernas de la comunicación, contando ya para el año 2000 con cinco licenciaturas: Publicidad,

Comunicación Social, Comunicación Organizacional, Comunicación Visual, Mercadotecnia y Administración y tres posgrados en Visualización Creativa, Planeación de Medios y Docencia Superior.

Su pensamiento

La Universidad de la Comunicación considera que las guerras del siglo XX, y posteriormente la modernización para culminar con la globalización, causa y efecto de profundas crisis ideológicas y de una gran depresión moral, han provocado, entre otros fenómenos, la incertidumbre de la sociedad acerca de su futuro. Este momento histórico nos conlleva a la emergencia de un enfoque humanista, provisto de una visión más profunda y global del hombre y del universo, así como el redescubrimiento de la realización personal. Revalorar la posición integral de la persona desde la perspectiva humanista y de su trascendencia social con criterios surgidos a partir de la experiencia del individuo y la sociedad de nuestro tiempo, constituye la misión del pensamiento filosófico que debe permear en la educación, considerando los valores trascendentales y la ética en sus dimensiones: personal, socio-económica, cultural y científico-tecnológica, lo que dará sustento a la filosofía institucional de la Universidad de la Comunicación, transparentando una posición de integridad ética-moral.

En la Universidad de la Comunicación, bajo la postura de las humanidades, se adopta la visión de los humanistas del siglo XX, la cual considera al hombre como un ser libre y autónomo, capaz de reflexionar acerca de la realidad, participando en ella y transformándola.

Con esta nueva visión organizacional, se planteó la delimitación de los nuevos escenarios, que deberían atender los rubros institucionales académicos, prioritariamente en lo tocante a la formación y desarrollo de alumnos y docentes. Bajo una visión holista se asumiría bajo la perspectiva de la corriente humanista, un modelo educativo basado en el pensamiento integral-crítico, el cual considera al ser humano como eje transformador de sí mismo y de su entorno.

Esta particular manera de enfocar la educación nos remite a una visión no escindida del ser humano que lo define tanto de manera individual en la búsqueda del desarrollo de sus potencialidades, como en su relación social, que busca significados en la concientización, la reflexión crítica y los modos de representación.

En esta propuesta no existe la oposición usual entre el individuo y su papel en la sociedad, la dualidad puede ejercerse sin problemas, si la consideramos de igual manera que cuando ejemplificamos que el mundo mental exterior toma la forma del vaso, reflejando la esencia interior.

El lema de la institución "Pensamiento Comprensión y Acción", expresa la esencia natural humana en la dinámica de los procesos mentales que define al hombre como un ser pensante que se autorrealiza a través del conocimiento de la realidad y la transformación del mundo y de sí mismo.

Desde su fundación, esta institución educativa, tuvo como misión la difusión entre sus alumnos de una actitud humanista, que le ha permitido insertarse en el mundo de la comunicación con una nueva propuesta, la cual pretende desalienar a quienes participan en ella del influjo deshumanizador de los medios masivos. Dicha misión se presenta en

diversos documentos, pero aún más importante se intenta reflejar tanto en los planes y programas de estudio como en la formación de los docentes.

Para definir su misión, se contemplaron los acontecimientos sociales que se han presentado como resultado de las crisis ideológicas y la depresión social, fruto de las dos guerras mundiales, que terminan por desarrollar una sociedad con una gran incertidumbre, por lo que se hace más necesario que las universidades, como formadoras de jóvenes, tengan la oportunidad de proyectar una visión humanista.

Este humanismo-crítico, cultivado en la era de la posmodernidad, demanda en el quehacer actual del ser humano fomentar un trabajo conjunto que conlleve al hombre a reconocer su naturaleza, así como a la necesidad de cooperar dentro de un marco de reflexividad, criticidad y solidaridad, considerando tanto el sentido de la diversidad como el de la alteridad, en donde se tenga una participación más acorde con la realidad social, económica y política de nuestro país.

Con apoyo en la ciencia y en la filosofía, la Universidad de la Comunicación, considera que debe educar al individuo en el respeto al otro, en el desarrollo equilibrado, en la libre asunción de los valores y en el cultivo de sus facultades y habilidades; con apoyo en el humanismo, que de cuenta del destino del hombre, trascendiendo su práctica de lo individual a lo social, de manera reflexiva, generosa y solidaria (Fuente: Documento Ideario UDEC, con modificaciones).

3.4.1 Participación de la autora de este trabajo en el desarrollo del Modelo Humanista-Crítico UdeC

La autora de este trabajo en 1977, funda la Universidad de la Comunicación con un grupo de eminentes publicistas, con la principal misión de establecer la enseñanza de la

publicidad de manera científico-técnica, como una profesión reconocida por la Secretaría de Educación Pública, que a la vez formara alumnos con un alto sentido de responsabilidad hacia la sociedad. Un año después, el 14 de noviembre de 1978, con el número oficial de acuerdo No 110, por primera vez en el país se logró el reconocimiento de esta nueva licenciatura por parte de las autoridades educativas.

El primer paso fue desarrollar el plan de estudios, con el propósito de responder a las necesidades que en ese momento demandaba la formación de los futuros publicistas. Es importante mencionar que desde el principio se incluyeron materias humanísticas, hecho novedoso puesto que durante esa época, la mayoría de los programas de licenciatura, solamente incluían asignaturas relacionadas con el ejercicio de la profesión.

En este sentido quisiera mencionar como un antecedente importante que influenciará mi trabajo académico en la Universidad de la Comunicación (UDEC), el haber sido formada desde la escuela primaria hasta la preparatoria en el colegio, “Margarita de Escocia”, institución educativa en donde el aspecto formativo en sus dimensiones personal y social, tenía un lugar preponderante. A partir de ese modelo, reconocí la necesidad de que las escuelas formaran de manera integral a sus alumnos, así que cuando tuve la oportunidad de estructurar, conjuntamente con mis socios, el programa académico de la licenciatura en publicidad, propuse la inclusión de materias humanísticas. El programa quedó conformado por cuatro módulos: Módulo de Creatividad Publicitaria, Módulo de Medios de Difusión, Módulo de Administración y Mercadotecnia y Módulo de Comunicación Humana, el cual incluía temas sobre comunicación, cultura y desarrollo humano.

Posteriormente en 1986, formé parte de la comisión encargada de la actualización de planes y programas de estudio de la licenciatura en publicidad. En ese momento se decidió incluir un mayor número de materias humanísticas que tuvieran como fin formar

alumnos con una mayor conciencia social, reconociendo que generalmente la visión de los publicistas es pragmática y utilitarista, deteniéndose pocas veces a reflexionar si los mensajes que el público recibe a través de los medios de comunicación afectarán sus patrones de comportamiento, no sólo por lo que se consume, sino en los valores a preferir. Con base en estas reflexiones, la comisión encargada de la actualización de los planes de estudio, consideró ineludible formar en valores a sus alumnos a través de las materias humanísticas. Consideramos que este intento fue un importante paso, sin embargo, al carecer de una metodología definida, no se logró un verdadero cambio en cuanto a un compromiso reflexivo que permitiera al alumno adentrarse en un proceso de desarrollo personal que incidiera en su transformación y la de su entorno, como se muestra con los resultados que se obtuvieron al aplicar dos años después una investigación: El análisis arrojó que la mayoría de los alumnos (78%), no consideraba las materias humanísticas como formadoras de una conciencia social. La investigación también arrojó como punto clave que la mayoría de los profesores impartía las materias humanísticas de manera teórica y memorística, por lo que se perdía el aprendizaje reflexivo y significativo (Cfr. Documento Inédito. Formación humanística UDEC). Con base en los anteriores resultados y reconociendo la necesidad de promover una educación en valores que tuviera mayor efectividad, en otras palabras, que alumnos y maestros se comprometieran en un proceso de cambio interno que verdaderamente transformara su entorno, la Rectoría y Vicerectoría convocaron en dos etapas (1992 y 1998), tanto al personal académico-administrativo como a la comunidad universitaria, solicitándoles su colaboración en el proceso de planeación institucional para una formación valoral integral para los alumnos y docentes de la institución.

Considerando lo anterior, se constituyó una comisión representada por Rectoría y Vicerectoría, encargada de reestructurar la filosofía, misión, visión y propósitos universitarios, acorde con los nuevos planteamientos valorales. Para tal fin se convocó al claustro universitario, incluidas las autoridades académico-administrativas, docentes y la representación estudiantil. El resultado fue la puesta en marcha de determinadas acciones que se desprendieron de una serie de documentos, partiendo del denominado "Filosofía de la Universidad de la Comunicación", que englobaría tanto los principios fundamentales de la institución como su reorganización académica, así como el desarrollo del modelo para la formación valoral de alumnos y docentes, coordinado a través de la Secretaría Académica.

Desde la Secretaría Académica y posteriormente en la Dirección de Planeación e Investigación Académica, dirigidas personalmente por la autora de este trabajo, durante el periodo comprendido entre 1992 al 2001, se comenzó a construir el Modelo Humanista-Crítico UdeC, centrado básicamente en la formación integral de alumnos y docentes, con base en el aparato teórico tanto de la pedagogía crítica como de la psicología humanista.

El Modelo buscaría fomentar el desarrollo personal del estudiante como un ser integral, consciente de sus potencialidades y de su papel transformador en la sociedad; al docente formar lo como un intelectual transformativo, facilitador del aprendizaje.

Se enfatizó la necesidad de impulsar una educación humanística-crítica, concebida como práctica emancipadora y propiciadora de valores como la libertad, la honestidad, la justicia, la solidaridad, el respeto por las diferencias de género y cultura, un espíritu de reflexión y crítica y el desarrollo de una concepción ética-ecologista que conciba una armonía plena entre el individuo y la naturaleza.

Finalmente a partir de los resultados se contempló el desarrollo de una serie de investigaciones que se presentan en este trabajo, fundamentando el Modelo Humanista Crítico, instrumentado por la Dirección de Planeación e Investigación Académica. Cabe señalar que para su desarrollo se contó con el apoyo de un grupo de funcionarios del área académica y docentes, quienes a través de su vida y de su ejercicio profesional han fomentado la formación integral de los alumnos, puesto que lo más importante, aun en medio de la resistencia y la incredulidad, es poder llevar a la práctica diaria nuestro nada fácil compromiso con el ejercicio de los valores.

3.5 Las Investigaciones que fundamentaron el Modelo Humanista-Crítico

Al tratar de ubicar el compromiso formativo de la Universidad de la Comunicación dentro del ámbito académico relacionado con el quehacer educativo, se abrió el espectro de la visión panorámica y desde esta óptica es que se plantearon los distintos proyectos de investigación que tendrían como objetivo el desarrollo del Modelo Humanista-Crítico con el fin de formar en valores a maestros y alumnos, miembros de la comunidad universitaria.

Los proyectos se integraron en cuatro diferentes investigaciones que a continuación se detallan:

Primera Investigación: Su objetivo consistió en fundamentar la filosofía de la Universidad de la Comunicación bajo una visión humanista crítica desde la cual se conceptualizarían su misión y visión. Para ello, se elaboró el primero de los documentos de análisis e interpretación que permitió construir el pensamiento humanístico-crítico, (**Consultar Capítulo Dos*) el cual nos introdujo al complejo campo del estudio del hombre. A partir de la misma se trabajó la definición de conocimiento desde una visión crítica, considerándolo

como un medio que permite al alumno comprenderse a sí mismo, que entienda al mundo que lo rodea y dé cuenta de las posibilidades que existen para transformarlo. (Giroux y Aronowitz, 1986). por lo tanto, se buscó orientar el conocimiento desde una perspectiva del saber-ser, saber-conocer, saber-hacer, saber-reflexionar, saber-ser solidario. Para ello se hizo indispensable partir de dos caminos indisolubles: 1) análisis de la conciencia del conocimiento que busca plantear el pensamiento subalterno al orden de las cosas, reconsiderando el cómo conozco, cómo pienso y cómo resuelvo los problemas, desde esta visión crítica y reflexiva que complejiza y propone un cambio a los enfoques del entorno. Este conocimiento está fundamentado en la inteligencia como discernimiento para reconocer y dar sentido. 2) análisis del proceso educativo que plantea el conocimiento desde la construcción social del sentido del valor de uso y cambio que éste tiene en el espacio simbólico de las relaciones humanas: no se puede comprender el hecho social si no se mira el acto del conocimiento.

Algunas de estas líneas derivaron a la conceptualización de aprendizaje, que busca hacer del fenómeno un acontecimiento por donde se exploran los medios para la búsqueda de la verdad a partir del descubrimiento de la realidad. El aprendizaje es el punto central del proceso educativo, considerándosele un acto transformador (Gallegos Nava, 1999:68).

Segunda Investigación: esta investigación planteó dos objetivos: el primero tuvo como propósito realizar el *diagnóstico valoral institucional* con base en el pensamiento crítico, lo que permitió analizar y describir las expectativas formativas valorales de maestros y alumnos que integran la UDEC. Se inició en una primera fase con el reconocimiento de la realidad, a sabiendas que todo cambio requiere analizar diferentes variables, por lo que se hizo necesario describir los escenarios en los que se viven los valores y las actitudes que se derivan de ellos. En este caso particular se planteó un

diagnóstico institucional sobre los valores y su percepción entre la comunidad con la finalidad de proponer y aplicar en su caso, diversas acciones estratégicas que llevarían al mejoramiento de la significación y sentido del ejercicio formativo entre los integrantes de la organización, en otras palabras, se contemplaría el desarrollo de estrategias pertinentes para conformar la *Identidad Valoral UdeC* entre profesores y alumnos. El segundo objetivo de esta investigación fue desarrollar un *estudio comparativo* de la manera como diversas instituciones educativas llevan a la práctica el fomento de valores entre los miembros de su comunidad, con el objeto de derivar sus experiencias en acciones específicas para nuestra universidad. Es importante indicar que se incluyó la exploración de nuestros propios espacios para desarrollar el marco metodológico que permitiría incorporar el pensamiento humanístico en las prácticas cotidianas.

Tercera investigación: El objetivo de esta investigación fue analizar el contenido de los programas de materias humanísticas en las distintas licenciaturas que imparte la institución, con el fin de adecuarlos al Modelo, como una base de apoyo en la integración de la identidad valoral.

Cuarta Investigación: Esta investigación incluyó dos propuestas: La primera tuvo como objetivo la construcción del perfil docente de acuerdo con el planteamiento filosófico del Modelo. La propuesta abarcó la definición de valores y los aspectos actitudinales que definirían el ejercicio de los docentes de la UDEC. La segunda se basó en el desarrollo e implantación del proyecto denominado "Vida y Carrera Docente", considerando el ejercicio del magisterio desde una visión integral.

3.6 Desarrollo de las investigaciones

Primera Investigación

Objetivo: Fundamentar la visión humanista-crítica de la Universidad de la Comunicación. Con este propósito se trabajó con base en dos puntos:

1.- Desarrollo del planteamiento: se elaboró considerando como marco teórico los procesos de globalización, causa y efecto de profundas crisis ideológicas que provocan, entre otros fenómenos, la incertidumbre de la sociedad acerca de su futuro, aunado a un discurso modernizador en educación que ha difundido valores relacionados con una visión pragmática.

Tres dimensiones fueron objeto de análisis: la filosófica, la educativa y la valoral. A partir de la primera dimensión se revalora la posición del hombre desde una perspectiva integral: el hombre es un ser libre y autónomo, capaz de reflexionar acerca de la realidad para estar en posibilidades de transformarla, siendo responsable de quién es y de los actos que realiza a lo largo de su vida. (Consultar capítulo dos)

En la segunda dimensión relacionada con la educación se puede indicar que ésta no se reduce a un método educativo, a una teoría de la educación o a la simple acumulación de conocimientos (educación bancaria), más bien es un campo de indagación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el cual se fomenta la toma de conciencia y reflexión acerca del hombre y del entorno con el propósito de transformarlo.

La educación humanista crítica reúne las siguientes características:

- El conocimiento es un proceso integral que incluye como factor determinante el autoconocimiento.
- Hay una toma de conciencia que permite optar por la transformación propia y la del entorno.

- Aprender es un proceso para toda la vida.
- En el aprendizaje los aspectos cognoscitivos están unidos a lo afectivo, lo emocional y lo social.
- Es una educación dinámica, abierta a las relaciones humanas, con una mirada hacia los otros.
- La inteligencia se expresa a través de diferentes maneras y no se puede considerar como algo estático sino que se modifica a lo largo de la vida.

La tercera dimensión relacionada con lo valoral consideró una serie de reflexiones que surgieron a partir del planteamiento filosófico y la perspectiva del Modelo. Se estableció la necesidad de educar con base en valores como la libertad, el respeto, la justicia y la solidaridad, propiciando que el alumno tenga la posibilidad de abordar las diferentes tareas que la vida le presente de una manera consciente y reflexiva, a la vez que innovadora, con una actitud generosa hacia los demás.

Es importante mencionar que a lo largo de esta investigación, bajo el enfoque del humanismo-crítico, al aspecto formativo se le otorgó un lugar preponderante, buscando el desarrollo integral de las potencialidades tanto personales como sociales del alumno (Freire, 1977). Esta perspectiva demanda incorporar en la curricula actividades que permitan al alumno ampliar su habilidad para el trabajo en conjunto, reconociendo la necesidad de cooperación dentro de un marco de criticidad y solidaridad en donde pueda tener una participación más acorde con la realidad social, económica y política (Boff, 1997).

2.- Elaboración del documento "Filosofía de la Universidad de la Comunicación" con el doble propósito de asentar y difundir la declaración de principios y misión institucional de la UDEC, relacionada con la formación en valores.

Entre los propósitos que se marcó la universidad, se encuentran:

- Observar y transformar tanto el quehacer del ser humano como su realidad, con una visión valoral, contemplando la posibilidad de transformación.
- Promover la toma de conciencia desde una dimensión humanística abierta a la trascendencia del hombre y a su papel como agente de transformación social.
- Impulsar la participación solidaria, reflexiva y responsable de alumnos y profesores con respeto a las diferencias
- Participar con propuestas innovadoras al desarrollo de la sociedad atendiendo a los reclamos de la justicia y la solidaridad.
- Asumir los valores a través del currículo al incluir en todos los programas académicos asignaturas de orden humanístico.

Segunda Investigación

Objetivos: 1.-Desarrollar el diagnóstico valoral de la institución con el objeto de proponer las estrategias conducentes para la conformación de la *Identidad Valoral UdeC*.

2. Realizar un estudio comparativo relacionado con la formación valoral en distintas universidades.

El primero de dichos objetivos pretende:

- Determinar los valores institucionales presentes en la comunidad UDEC.

- Analizar y describir las expectativas formativas valorales de maestros y alumnos que integran la UDEC.

El Diagnóstico o cómo vivimos los valores en la institución.

Al inicio, el diagnóstico que parecía al principio un ingenuo ejercicio de reconocimiento de valores, cobró fuerza en tanto fueron los propios participantes los que aportaron la información sobre la forma como se vivía la organización, se conocían y promovían los valores y se analizaban y describían las expectativas formativas de maestros y alumnos. Este primer acercamiento contribuyó al diagnóstico institucional sobre la percepción valoral, lo cual permitió el replanteamiento de acciones, de ahí, que este estudio se convirtiera en un importante acercamiento para la planeación de acciones concretas en la conformación de la Identidad Valoral UDEC.

El diagnóstico contempló cuatro niveles de análisis cuyos resultados se verían reflejados en las diferentes investigaciones.

- Los valores en los estudiantes.
- Los valores que se fomentan a través de las materias humanísticas.
- Los valores en el ejercicio docente.
- Las expectativas de los docentes relacionadas con la institución y con su proyecto de vida.

Para identificar los valores de los estudiantes se aplicaron dos diferentes cuestionarios. El primero, entre la población de estudiantes de reciente ingreso, con el objeto de conocer cómo se viven fomentados a través de las materias humanísticas en la escuela donde cursaron el bachillerato. El segundo cuestionario se aplicó a los alumnos de quinto, sexto y octavo semestres de las licenciaturas para conocer: 1) el grado de

incorporación y conocimiento de valores que promueve la universidad a través de su Ideario, reglamentos, actitudes de directivos y profesores, así como a través de los contenidos de las materias humanistas. Es importante hacer notar que los valores implícitos en las materias evaluadas no estaban elaborados bajo un modelo formativo determinado.

Por otra parte, también se trabajó con aquellos docentes que impartían las materias de corte humanístico. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios y, posteriormente, sesiones de grupo (grupo focal) en el cual se plantearon tres objetivos: conocer las percepciones relacionadas con el contenido programático de las materias humanísticas, así como los aspectos valorales que se fomentan a través de ellas; conocer las expectativas de los docentes relacionadas con la formación en valores a través de las materias que imparten y; las expectativas docentes relacionadas con la institución y su proyecto de vida

Muestra :

- Alumnos de nuevo ingreso representó el 30 % de la población estudiantil.
- Alumnos de grados superiores: 25 %
- Docentes. Se aplicó el cuestionario al 50 % de los maestros que imparten materias humanísticas.
- Sesiones de grupo focal: Representado por el 33 % de los maestros que imparten materias humanísticas.

Características de los alumnos: Se aplicó un cuestionario de hábitos e intereses para conocer las características de los alumnos de la institución.

Población 45 % Hombres 55% Mujeres

Edades 18 a 26 años promedio.

Nivel socio-económico promedio: medio alto y bajo.

85 % sus padres están divorciados o separados. Han tenido fuertes problemas económicos y / o familiares en algún momento de su vida.

68 % Consume alcohol habitualmente los fines de semana.

Aproximación a los valores del alumnado

Se trata de conocer donde se encuentran los alumnos y las alumnas en relación a sus valores, para poder iniciar el análisis correspondiente.

Con el objeto de conocer las fuentes que se establecen para poder acercarse a los valores de los alumnos se recopiló la información de diversos estudios:

A nivel filosófico La posmodernidad

- Fin de la historia, consagración del instante
- Auge del consumo y de la comunicación de masas
- El consumo se rige por la seducción de lo efímero
- Hedonismo
- Consumismo
- Narcisismo
- Individualismo (Fuentes: Cfr. Vattimo, 1986. Lipovetsky, 1990).

A nivel Sociológico

- Vivir el presente
- Influenciados por la publicidad
- Culto al cuerpo
- Descenso de los niveles de lectura (Fuente: Oriza, 1991).

Características generales y valores de los alumnos UDEC (perfil considerando el tipo de carreras que la institución imparte): pragmáticos, creativos, competitivos, motivación de logro, liderazgo y sentido de solidaridad para con sus grupos y la familia. Gustan de materias en las que “tienen que hacer”; no gustan de analizar o teorizar. No tienen el hábito de la lectura (83% indica que no le gusta leer libros, documentos o textos que los profesores señalan como lectura obligatoria). Expresan que “lo importante es terminar la carrera cuanto antes.” No gustan de la disciplina, muestran baja tolerancia a la frustración. Ven el futuro desesperanzador, pues a medida que los semestres transcurren perciben con menor certeza la posibilidad de encontrar empleo en el momento de egresar. Los alumnos de los cinco primeros semestres consideran que muchos de los conocimientos impartidos son de poca *utilidad*, sobre todo los de orden humanístico y otros “*que no son prácticos*”. En general conceden un mayor valor a materias como mercadotecnia, producción de cine y televisión, creatividad o desarrollo de campañas.

En promedio el 83% de los alumnos se consideran consumistas, individualistas, con poco sentido de solidaridad hacia lo que no representa su mundo, sin embargo, su grupo de amigos y su familia tienen un lugar importante. (Es lo más importante y casi lo único que cuenta, les es difícil sentir solidaridad con la sociedad en general). Con relación al rubro de la religión, el 70 % de la población es católica, 15 % cristiana, 5 % judía, 5% indica tener otra religión o visión filosófica y un 5 % se considera atea. Del total de alumnos que creen en un dios, solamente el 17 % sigue los ritos y costumbres de su religión; la mayoría apuesta por un dios personal.

Los valores se fijan de manera individual, se presenta una gran permisividad, la imagen personal es muy importante, como también seguir la moda, inclusive a costa de la salud es indispensable. Las alumnas de los primeros semestres utilizan con frecuencia métodos

drásticos para bajar de peso y tienen problemas relacionados con sus hábitos alimenticios. Gustan de ir al cine y a los “antros”, los fines de semana dedicados a los amigos/pareja, el reventón y la familia, en ese orden.

Los resultados y su interpretación.

A continuación se presentan los resultados del diagnóstico y su interpretación a partir de los tópicos cuestionados.

1. Alumnos

Nuevo ingreso. Objetivo: Conocimiento de las materias humanistas y su trascendencia en la formación de los estudiantes.

Grados superiores. Objetivo: Conocer los valores fomentados en la universidad.

Alumnos de nuevo ingreso. Del total de alumnos inscritos en el primer semestre, se tomó una muestra representativa constituida por 78 estudiantes de las diversas carreras, predominando los estudiantes de la licenciatura en publicidad.

Cuando se les solicitó a los alumnos de nuevo ingreso que señalarán las materias humanísticas más importantes para su formación valoral durante sus estudios de bachillerato, los resultados fueron los siguientes: el 93% de los encuestados mencionaron la materia de psicología, seguida de ética que obtuvo un 78% de menciones y la de menor frecuencia fue estética, alcanzando un porcentaje de 49%; sin embargo, ética a pesar de ser una de las materias con mayor porcentaje en cuanto a recordación por parte de los alumnos, resulta ser la menos significativa, ya que sólo el 12% la considera valiosa. Con relación a los valores reflejados en actitudes durante los años de bachillerato, el 12% manifestó sentir confianza con sus profesores, mientras que con sus compañeros representó un 77%. Con respecto a las actitudes fomentadas a través de actividades extracurriculares, el respeto obtuvo un 94.7%, la justicia 88 % y la tolerancia 33 %, en contraste con el 19.3% que

corresponde al equilibrio. En cuanto al reconocimiento de la universidad en lo valoral y formativo, el 76% de los alumnos de recién ingreso considera importante el compromiso con su proyecto profesional, y esto se refuerza con la selección de su carrera: un 89% de los estudiantes han elegido la UDEC por el perfil de la licenciatura y el 47% por sus características académicas. Con respecto al reconocimiento de la institución como una universidad que puede contribuir en su formación valoral para mejorar su proyecto de vida: el 77% de las menciones indican que la institución puede ser un espacio *interesante* para su formación valoral que incida en su proyecto de vida. Aun cuando el 91% de los encuestados desconocen los valores y filosofía de la universidad, confían en ella como una opción para el desarrollo de valores, y la describen como amistosa sin sistemas rígidos de disciplina, lo que permite una mayor expresión de libertad y creatividad.

Alumnos de grados superiores

Con respecto a los alumnos de grados superiores, la cifra cambia considerablemente. De los 147 encuestados, el 81% desconoce tanto el Ideario como los reglamentos de la institución, lo que hace imposible determinar si a partir de ellos se fomentan valores, el 11% indicó que los conoce, sobre todo los Reglamentos, y un 8% no contestó. De ese 11 %, el 69 % indicó que sí se llevan a la práctica los valores en la UDEC conforme al ideario y los Reglamentos, mientras que el 27 % restante mencionó desconocerlo. Con relación a la pregunta sobre formación de valores, el 47 % indicó afirmativamente que se fomentan valores en la institución, mientras que el 30 % opina lo contrario. Con respecto a las actitudes de los directivos, el 67 % indicó que sólo en ocasiones actúan conforme a los valores de la institución. Cabe aclarar que esta respuesta estuvo determinada no tanto por los valores que la universidad fomenta, sino por los valores que los alumnos indicaron como los más deseables: justicia y flexibilidad.

Por otro lado, el 12 % de los alumnos encuestados indicó afirmativamente que los directivos toman decisiones con base en valores. Con respecto a los docentes, el 77% de los alumnos opinó que sus maestros actúan de manera ética, mientras que el 20 % consideró que no proceden conforme a valores. Con relación a la educación en valores fomentada a través de los contenidos de las materias humanísticas, el 79% consideró relevante para su desarrollo humano, asignaturas como psicología, filosofía y sociología; sin embargo la materia ética, sólo se menciona como trascendente para la formación valoral en un 11 %.

Entre los valores que la universidad fomenta en sus alumnos, se reconoció en primer lugar la responsabilidad (53%) y en segundo, la libertad (47 %); mientras que los valores señalados con menor porcentaje fueron: la justicia (17 %) y la confianza (16%)

Cuando se interrogó a los alumnos acerca del reconocimiento de la universidad como formadora de valores, el 57 % indicó que su papel había sido determinante, mientras que para el 23 % había sido bajo, y el 8 % opinó que nulo. En el caso de los alumnos de 8° semestre consideran que la formación profesional y la valoral son adecuadas, sin embargo, el 39 % se han decepcionado de su elección a lo largo de la carrera; sin embargo, en el 52% de las respuestas se reconoce como importante el compromiso social en su actividad profesional. Los alumnos respectivamente coinciden en un 63% que la universidad a través de distintas materias, preferentemente las humanísticas, han tenido la oportunidad de reflexionar acerca de sí mismos y de su papel como profesionales éticos.

2. Docentes. Características de los profesores que imparten materias humanísticas:

Edad promedio: Entre 27 y 40 años.

Formación universitaria: Comunicólogos, sociólogos, psicólogos, pedagogos y áreas afines.

Formación relacionada con el desarrollo humano y valoral: 5 %

En general los profesores (95%), carecen de una formación vinculada con su propio desarrollo personal. Frecuentemente (77%) imparten las materias humanísticas de manera tradicional, y la visión es meramente social (35%); el 65%, no tiene una directriz definida en cuanto al tipo de reflexión valoral o formativa que se debe desarrollar en clase a partir de los temas del curso.

En el caso de los docentes, se aplicó tanto un cuestionario como la técnica denominada grupos focales; el cuestionario se aplicó a 15 maestros que imparten materias humanísticas, de los cuales 9 participaron en las sesiones de grupo focal.

Entre las preguntas que se plantearon bajo un enfoque crítico están las siguientes:

¿De qué manera como educadores podemos oponernos a los procesos de globalización con el fin de reconstruir nuestras propias identidades?, ¿cómo colaborar para que nuestros estudiantes reflexionen sobre su posición ante la vida y se responsabilicen de su proceso?, ¿cómo podemos en nuestro papel de formadores llegar a reconocer las diversas problemáticas relacionadas con la educación?, ¿cuál es el camino de la reflexión que nos permita presentar un futuro más promisorio si se trabaja de manera solidaria?, ¿cómo podemos fomentar entre nuestros alumnos el deseo de realizar una práctica laboral ética?, ¿considera que la UDEC es una buena opción para mejorar su proyecto de vida en los próximos 5 años?, ¿cuáles son las principales motivaciones para ejercer la docencia en la UDEC?, ¿qué esperarías de la institución para que pudiera ser una opción viable en su proyecto de vida?

Resultados

Cuando se les preguntó a los docentes, cuál era el objeto de las materias humanísticas, el 66% respondió que el análisis de los valores sociales, pero este factor se

reduce cuando el 63 % de los docentes responde que estas materias sólo impactan en la comprensión del entorno con la actividad profesional.

Este rubro requiere de una lectura detallada sobre la manera en la que los maestros han construido su historicidad en el campo valorar desde la perspectiva del ser humano. Sólo el 37 % de los profesores opinaron que los valores promovidos a través de las materias humanísticas permiten el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, el 41 % opinó que es importante la impartición de esas materias porque fomentan la reflexión sobre el ser humano, su trascendencia y su papel en la sociedad. Con relación al rol que juega el docente como transformador de valores, el 42 % opinó que tiene una gran influencia en la formación valoral de los alumnos. Finalmente, con respecto al papel que juega la universidad en su proyecto de vida, el 71% opinó que la universidad podría ser una buena opción, sin embargo, era necesario considerando las expectativas de los docentes al replantear el proyecto UDEC

Interpretación

- En cuanto al perfil de los estudiantes de nuevo ingreso en un porcentaje considerable: más del 80% proviene de una formación en ciencias sociales, sin embargo, sólo el 9% ha reflexionado de manera sistemática sobre los problemas humanos, a partir de materias como ética o filosofía, por lo que no pueden emitir un juicio valoral en relación con su percepción acerca de la realidad.
- Los alumnos de subsecuentes semestres difieren en cuanto a los objetivos formativos de las materias humanísticas, la mayoría los relacionan con aspectos sociales, más que como una herramienta para la reflexividad y la criticidad que los conlleve a la asunción de una visión ética y al ejercicio de valores.

- El alumno no relaciona su proyecto de vida personal ni laboral con una visión ética y de transformación de su entorno. Existe poca claridad del futuro aunado a una cultura compulsiva de lo inmediato y, a medida que transcurren los semestres, hay menor capacidad de tolerancia al orden y a la disciplina.
- Como consecuencia, el docente al carecer de un marco conceptual y epistemológico relacionado con la formación valoral a través de contenidos, problematiza desde una perspectiva informativa, no integral.
- El docente requiere asumir su papel no sólo como trasmisor de conocimientos sino como formador de actitudes reflexivas y críticas en sus alumnos, con el objeto de transformar el medio circundante, por lo que, dentro de un enfoque pedagógico crítico la toma de conciencia es vital para reconocer la cultura escolar predominante en la que están implicadas las prácticas escolares (Giroux, 1988).
- Los profesores asumen que la institución debe elaborar un programa integral relacionado con su proyecto de vida y carrera docente, con el propósito de facilitar e incentivar su desarrollo tanto personal como profesional en la universidad.
- Es claro que la universidad hasta este momento ha carecido de un marco valoral definido que permita a sus alumnos y docentes establecer con claridad la línea a seguir en su formación valoral.

El segundo objetivo de esta investigación consistió en la realización de un estudio comparativo relacionado con la formación valoral en distintas universidades con el propósito de derivar sus experiencias en acciones específicas para la UDEC, a fin de incorporar el pensamiento humanístico-crítico en las prácticas cotidianas.

La Dirección de Investigación y Planeación Institucional se dio a la tarea de analizar las experiencias en torno al humanismo y a la formación valoral en otras instituciones de educación superior.

Experiencias analizadas:

- Universidades: Iberoamericana, Anáhuac y La Salle.
- Metodología: análisis de documentos y entrevistas.

Universidad Iberoamericana

La Universidad Iberoamericana es la institución educativa en donde por primera vez se introdujo la formación humanística enfocada al desarrollo humano a través del psicólogo Juan Lafarga, quien durante los años sesentas había estudiado el enfoque psicoterapéutico centrado en la persona, postulado por Carl Rogers.

Lafarga desarrolló dos programas que serían impartidos a través del Departamento de Desarrollo Humano, uno de ellos para capacitar psicólogos en psicoterapia y otro para profesionales de otras disciplinas con el objetivo de prepararlos en el manejo de las relaciones interpersonales y familiarizarse con la dinámica del crecimiento humano.

Es importante mencionar de igual manera las aportaciones de Juan Gómez del Campo, quien logró la estructuración de la Maestría en Desarrollo Humano (Cfr. Ofelia Esparza, 2001).

A partir del Ideario de la Universidad Iberoamericana (UIA), queda enmarcada la función de la institución en el fomento de valores entre sus alumnos, al considerar que tiene como fin esencial la conservación, transmisión y progreso de la cultura superior mediante la formación de los profesionales, maestros, investigadores y técnicos que México necesita, otorgándole un lugar primordial a la formación integral y humana.

La UIA considera como algunos principios básicos de su actividad los siguientes:

- En la libertad académica de enseñanza e investigación el único límite que está supeditado por las normas supremas de la moral y del derecho conforme a un concepto cristiano del hombre.
- La libertad de conciencia de todos los miembros.
- La constante y sincera apertura al diálogo con todas las corrientes ideológicas.
- El sentido profundo y operante de justicia social que tiende al desarrollo integral de las comunidades humanas, en especial de los sectores menos favorecidos económicamente. Su filosofía educativa está inspirada en los valores cristianos en un ambiente de apertura, libertad, y respeto para todos, integrando esos valores a los adelantos científicos y filosóficos.

La UIA fundamenta una actitud de servicio hacia al pueblo de México, colaborando en la búsqueda desinteresada de soluciones, sin sectarismos, dentro de una cultura y una identidad nacional plenamente ajustada a la realidad histórica. Un punto fundamental es la llamada conciencia social, por lo que se determina que la UIA tiene un papel importante con el país colaborando en la promoción de cambios, considerando como valor fundamental la justicia social; por lo tanto, trata de infundir entre sus miembros una conciencia viva y operante de los problemas sociales y la consecuente responsabilidad de cooperar y resolverlos. Al mismo tiempo mantiene un contacto directo con los estudiantes y establece los programas académicos que los alumnos cumplan el servicio social a través del desarrollo de actividades que busquen el bien de la comunidad.

Con relación al fomento de los valores, la UIA se solidariza con los movimientos que en el mundo buscan el orden y la paz mediante la justicia, el respeto a la dignidad de

las personas y una más equitativa distribución de la riqueza; además, dentro de los ámbitos nacional e internacional, la UIA se preocupa por la efectiva igualdad jurídica de todas las naciones y el desarrollo armónico y eficaz de las comunidades.

Para la UIA, según el Dr. Juan Bazdrech, "educar es fomentar, a través del proceso social, la actuación por la que el hombre como agente de su propio desarrollo tiende a lograr la más cabal realización de sus potenciales" (Ideario UIA). La UIA cuenta con un Centro de Formación Humanística que tiene como propósito trabajar los aspectos de formación valoral en la institución, reconociendo como los fundamentales: la criticidad, la libertad, la solidaridad, la integración efectiva y la apertura a la trascendencia. Estos valores se fomentan por medio de una serie de materias optativas cursadas por alumnos de las distintas licenciaturas, reunidas a partir del Área de Integración Humanística.

Por otro lado, la formación docente ha jugado un papel fundamental en la tarea de formación valoral. Una vez que los maestros son aceptados en la comunidad académica, tienen la obligación de participar en el curso de inducción denominado: Introducción al problema del hombre; dicho curso aparece, de manera transversal en varias materias curriculares y de formación cuyo objetivo es la reflexión acerca del ser humano, con apoyo en la crítica y la posibilidad transformadora de la sociedad.

Al interesarnos en la situación que guarda la UIA en relación con el fomento de valores, se tuvo una entrevista con el Licenciado Juan Luis Hernández Avendaño, coordinador del Centro de Formación Humanística, en la cual se refirió a la de la UIA con dicho tema.

Un dato interesante es el correspondiente a la investigación educativa intitulada *Formación universitaria, ejerció profesional y compromiso social, resultado de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana*, dirigida por el Maestro

Carlos Muñoz Izquierdo de 1990 a 1992. Este estudio fue planteado con el propósito de conocer los efectos producidos por los programas de licenciatura de la UIA en el mejoramiento de las condiciones de vida de los grupos menos favorecidos de la sociedad en nuestro país. Este seguimiento buscó los siguientes objetivos: determinar el grado con que los egresados internalizan, mediante determinadas materias, ciertas actitudes que los predisponen a contribuir a través de su ejercicio profesional a la construcción de una sociedad más acorde con los valores que la universidad desea promover. Identificar algunos procesos sociales y educativos, que favorezcan que los estudiantes y egresados de la universidad desarrollen las actitudes e internalicen los valores. Conocer la relevancia que para los egresados de la UIA tiene su ejercicio profesional a través de contribuciones a sectores sociales desfavorecidos. Conocer la valoración que los egresados hacen de sus expectativas como estudiantes de los distintos programas curriculares.

Los resultados indicaron que más del 60 % de los egresados, ha internalizado valores y desarrollado actitudes sobre la vida, la educación y el trabajo originados en el ambiente social, en otras palabras, la influencia familiar ha sido la determinante en la formación de actitudes y valores.

A partir de dichos resultados se manejaron seis propuestas:

1. Además de que la universidad ofrece a sus estudiantes oportunidades para que reflexionen sobre el significado de los problemas que afectan a los grupos menos favorecidos, era importante que se generarán interacciones efectivas entre quienes las realizan con aquellos que sufren las consecuencias de los problemas sociales.

2.- Que la curricula ofrezca oportunidades para la aplicación del ejercicio profesional a los problemas cruciales del país.

3.- Que los alumnos tengan la oportunidad de descubrir las relaciones existentes entre el mensaje cristiano y las actitudes que adopten frente a su propio ejercicio profesional.

4.- Integrar un nuevo programa humanístico para lograr que los valores se pudieran vivir de manera congruente a partir del Ideario de la universidad.

5.-Analizar si las materias del área de integración humanística deben estar dirigidas por la Coordinación de Formación Humanística o directamente por las distintas direcciones de licenciatura.

6.- Llevar un seguimiento regular con alumnos y ex alumnos para continuar con el estudio.

Universidad Anáhuac La Universidad Anáhuac es un centro de cultura que pretende ser aun más: centro de verdad. Por todo ello su misión específica consiste en facilitar el proceso de formación y desarrollo de personas que por su excelente preparación profesional y cultural, su profunda calidad humana y moral, por su genuina conciencia social y su capacidad de liderazgo representen y fomenten el concepto moderno de hombre y de profesional cristiano. Su lema “Vencer el Mal con el Bien” es la síntesis de la filosofía institucional, es una concepción positiva del hombre y la vida, del pensamiento y el hacer. es construir, consolidar y proyectar sin desconocer las resistencias sino vencéndolas, superar el mal de la ignorancia con el bien del conocimiento; el mal de la improvisación con el bien del profesionalismo; el mal del materialismo, que se filtra en las mentes y en las conductas del hombre, con el bien del humanismo que emerge como necesidad de la propia naturaleza espiritual de la persona; el mal de los antagonismos sociales con el bien configurado por la armonía de intereses basados en la justicia; el mal del utilitarismo y del

hedonismo con el bien de la conciencia regida por el amor al prójimo y por su sujeción a la ley divina (*Ideario* Universidad Anáhuac).

Con respecto a las actividades relacionadas con el humanismo, la Universidad Anáhuac cuenta con una serie de materias de corte filosófico que complementan la curricula, relacionadas con el análisis y la crítica: antropología filosófica, ética, cultura estética y filosofía de la historia, las cuales se cursan de acuerdo con los programas de las distintas licenciaturas. Además se han diseñado especialidades y maestrías en el área de las humanidades con el objeto de apoyar la formación integral, en especial la valorar.

En el momento en el que se llevó a cabo esta investigación, en la Universidad Anahuac se estaba revisando el contenido de las materias humanísticas, a través de la Coordinación del Área de Humanidades, la cual determinó integrarlas en tres áreas: Ser Humano, Ética e Historia de las Religiones, principalmente historia del pensamiento judeo-cristiano.

Universidad la Salle

En el Ideario de la Universidad La Salle (ULSA) se expresa su objetivo de servir a la sociedad inspirándose en el evangelio, además manifiesta con esperanza su fe en el esfuerzo creador del ser humano, en su propósito para instaurar la justicia y el amor, en su capacidad para dominar la naturaleza y en su empeño por generar, difundir y conservar los valores. La ULSA otorga prioridad a la formación integral del estudiante, convencida de que a través de sus egresados es como podrá contribuir eficazmente a la transformación de la sociedad, apoyando a los grupos menos favorecidos.

La ULSA impulsa el espíritu comunitario, el cual permite combatir tanto el individualismo egoísta y estéril como el colectivismo despersonalizado. Con ello, pretende

que los universitarios superen sus intereses individuales y ejerzan su libertad en la comunidad de ideales y acción.

Las actividades relacionadas con el humanismo son coordinadas por el Área de Formación, cuyo objetivo es brindar una formación integral a sus alumnos. Entre las estrategias que ha implantado está la de incluir en los programas académicos una serie de materias de formación humanística; además, ha diseñado un programa de créditos de formación obligatorios para los alumnos, los cuales cubren tres áreas: cultural, deportiva y movimiento social. Así mismo se cuenta con un departamento denominado Pastoral Universitaria, que apoya a los jóvenes a través de un guía espiritual y/o psicólogo. Cabe señalar que a través del Departamento de Educación se trabajan diversas líneas de investigación con el objetivo de fortalecer un trabajo académico más reflexivo y crítico, que se sume a la formación humanística.

Comentario adicional

En el momento que recogimos la información de las tres universidades descritas la formación valoral se encontraban en un momento de “*impasse*”, debido a las siguientes circunstancias:

- 1.- Indecisión por parte de las universidades con respecto al área que debería coordinar la formación valoral, con excepción de la Universidad La Salle, que realiza esta tarea a través del Departamento Pastoral Universitario
- 2.-Se carece de un sustento metodológico para llevar a cabo de una manera sistemática la formación valoral.
- 3.- Falta de claridad en cuanto a la manera de integrar la formación valoral, ya sea por medio de materias humanísticas curriculares o no curriculares.

4.- Falta de personal especializado para coordinar e impartir la formación valoral.

5.- Falta de bibliografía *ad hoc*.

Tercera Investigación

Objetivo: analizar y desarrollar los contenidos de las materias humanísticas con el fin de adecuarlas al Modelo Humanista-Crítico UdeC.

Se consideró fundamental incluir en todos los programas académicos de la universidad materias humanísticas con el fin de formar integralmente a los alumnos, desde una visión crítica y transformadora, en el entendido de que los egresados deberán responder a las exigencias del propio saber y a las demandas sociales de su entorno. Se planteó que, a través de las materias humanísticas impartidas desde una visión crítica, se pretendería desarrollar en los alumnos la comprensión de las situaciones sociales, de los actos humanos y lo relacionado con la cuestión valoral, puesto que la preocupación de este currículo es principalmente la de fomentar determinadas conductas y actitudes bajo una óptica del valor. La educación de una conciencia crítica exige comprensión de los valores y las actitudes derivadas de ellos, pero es necesario complementarla con una visión ética-social que sustente parte del proyecto de vida del alumno.

Según Bosello (1939): el pensamiento crítico consiste en la experiencia de la oferta recíproca de verdad que permite proceder juntos a la búsqueda de equívocos, de aproximaciones. De interpretaciones erróneas de la verdad. El sentido crítico exige una disponibilidad con los demás y una fidelidad irrenunciable a los propios valores, una disponibilidad para revisar y reelaborar continuamente los valores de la diversidad y la igualdad, para comprobar lo que se puede y debe hacer con los

demás o lo que se puede hacer por separado en vista de la unidad dentro de la diversidad.

Con base en lo anterior, se planteó que el alumno a través de las materias humanísticas tendría la oportunidad de encontrar un espacio para la reflexión acerca de sí mismo y de su entorno, como agente histórico-social para la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se consideró únicamente como la trasmisión de conocimientos sino que implicó una propuesta educativa integral que buscaría fomentar valores en los alumnos por medio de un constante cuestionamiento acerca de los principios que habrían de normar su conducta y actitudes, en el entendido de que cada vez que se toma una decisión el ser humano se determina.

Con relación a la metodología se planteó lo siguiente:

1.-El método didáctico excluirá la exposición tradicional, no problemática ni representativa, con ausencia de significaciones valorales o el enfoque teórico que da lugar a la memorización, a los planteamientos neutros y no cuestionantes en lo tocante a la estructuración de la percepción del mundo y del individuo, ignorando la importancia de vincular la teoría y la práctica.

2.-Propiciar que los alumnos sean capaces de desarrollar un aparato conceptual que les facilite investigar la naturaleza epistemológica de los hechos y que conceda un lugar a la crítica y a la transformación social para superar la reproducción de valores y actitudes que promueve la sociedad globalizada, especialmente a través de la industria mediática, tema imperante en los programas de la institución.

3.- Con base en la propuesta de la pedagogía crítica, las materias tendrán como objetivo formativo que los alumnos sean capaces de adquirir una comprensión interpretativa de los conocimientos con un aprendizaje intencional (M. Apple, 1988), develando los significados sociales de los acontecimientos.

4.- Las materias humanísticas permitirán que los alumnos reflexionen acerca de la posibilidad de optar por un camino de desarrollo humano que les permita tener una vida más plena.

5.-Al realizar la propuesta para el diseño de las materias humanísticas, con base en la pedagogía crítica, se propuso:

5.1 Que el aprendizaje de dichas materias no sea considerado como una simple acumulación de datos, sino más bien como una forma de nutrir el potencial humano a través del conocimiento de uno mismo y del mundo que nos rodea.

5.2 Los programas deben incluir elementos que permitan la movilización del *status quo* y que a la vez planteen cuestiones que abarquen contenidos, actividades de aprendizaje y tipo de evaluación para lograr congruencia.

5.3 Que los objetivos de enseñanza se enfoquen en la construcción de las habilidades cognitivas, sociales y afectivas de los estudiantes, posibilitándolos para la construcción de una conciencia social humanística que asuma una posición crítica y un compromiso con los propósitos de la sociedad.

5.4 Que a través de los contenidos curriculares el alumno tenga la oportunidad de considerar al ser humano y al mundo que lo rodea de manera holista, no fragmentada.

5.5 Que los contenidos busquen el desarrollo integral de los alumnos, considerando en su formación una visión ética con base en un discurso autorregulador con elementos tanto de crítica como de posibilidad.

5.6 Que los contenidos no se descifren de manera neutra sino aterrizando en un profundo análisis acerca de las repercusiones sociales de los acontecimientos.

5.7 Que a través de los contenidos el alumno esté en posibilidades de vincular hechos con valores y que, en cada caso particular, la reflexión lo lleve a interpretar los conocimientos a la luz de su propia experiencia.

5.8 Que a través de los contenidos el alumno adquiera los medios para apropiarse críticamente del conocimiento que está fuera de su experiencia inmediata, ampliando la manera como se comprende a sí mismo y entiende al mundo. “Al darse cuenta de las posibilidades existentes para transformar las hipótesis que se dan por descontadas en cuanto a la forma en que vivimos [...] parte de esta adquisición es el proceso de apreciarse y amarse a uno mismo” (Giroux y Aronowitz, 1986: 28).

5.9 Que el alumno adquiera las facultades críticas que le permitan constituirse en un sujeto político, social y moralmente activo.

En el desarrollo de los contenidos de las materias humanísticas se utilizó la metodología planteada por Henry Giroux (1988), el cual divide el desarrollo de los programas de las asignaturas en macro-objetivos y micro-objetivos, por supuesto, adecuándola al Modelo Humanista-Crítico.

Según cita del autor, los *macro-objetivos* buscan proporcionarle al alumno el aparato teórico que le permita establecer las conexiones entre método, contenido y la estructura del curso para que las relacione con la significación de la realidad social. Estos objetivos permiten que los estudiantes estén en posibilidad de examinar el contenido, los valores y las normas del curso en relación con los fines conceptuales. Los macro-objetivos incluyen además la diferenciación entre conocimiento directivo y productivo, la explicitación del currículo oculto así como el desarrollo en los estudiantes de un

conocimiento con características de criticismo y política. Dichos objetivos funcionan como conceptos de mediación que aclaran el significado y la importancia que pueden tener los micro-objetivos. Los *macro* proporcionan a los estudiantes paradigmas que los capacitan para el planteamiento de preguntas acerca del valor de los micro-objetivos y la forma de aplicarlos para el bien de la sociedad.

Por otra parte, los micro-objetivos representan los fines curriculares, explícitos dentro del curso y que generalmente sirven como base de los conocimientos teóricos/científicos o técnicos que preparan al estudiante para desempeñar de manera eficiente su papel como profesionalista. Los micro-objetivos están, regularmente, compuestos por una serie de conocimientos previamente seleccionados así como por el desarrollo de habilidades específicas y de una metodología particular de investigación. Un propósito de importancia es que los estudiantes logren identificar los niveles entre los objetivos explícitos del curso y las normas, valores y relaciones estructurales fundamentadas en la dinámica de la sociedad.

Este tipo de programa abre espacios para una enseñanza significativa poniendo a prueba su desarrollo valoral y su compromiso por un sentido de libertad que, finalmente, le implique al alumno asumir la responsabilidad sobre su proyecto de vida y su participación como ciudadano del mundo. De esta manera las materias humanísticas coadyuvan en la formación de la persona crítica, que implica según Freire (1994:35) "Estar en posibilidades de nombrar el mundo, coparticipando en la construcción de su historia y en la creación de la cultura, encontrando los por qué y los para qué."

Metodología

La metodología pedagógica que facilita la reflexión crítica se caracteriza por el fomento de la discusión, la crítica y la autocrítica, respetando las intervenciones que hagan cada uno de los participantes; se trata de discutir todo aquello que se plantee como

problemático con el fin de comprender el fenómeno de manera crítica para tener las posibilidades de transformar la realidad personal y social.

Según Puig y Rovira (1992) las etapas para que el alumno desarrolle una mejor comprensión crítica son:

- 1.-Partir de temas socialmente controvertidos y /o significativos.
- 2.-Es necesario llegar a la precomprensión de la realidad controvertida.
- 3.-Comprensión sistémica o evolutiva de la realidad conflictiva.
- 4.-Entendimiento y crítica como momentos centrales de la comprensión crítica en la que se procede a confrontar las razones de todas las voces participantes.
- 5.- Comprensión crítica que permite el compromiso activo con la transformación de la realidad.

Habilidades, actitudes y estrategias vinculadas con el pensamiento crítico

A partir del Modelo Normativo de Competencias Dialógicas, elaborado con base en trabajos de Berkowitz, Habermas y Levingston (Cfr. Rovira, 1993), el docente trabajará con sus alumnos a partir de las materias humanísticas:

- Habilidad para percibir problemas morales.
- Habilidad para el autoconocimiento.
- Habilidad para el conocimiento de los demás.
- Habilidad y condiciones para el discurso dialógico.
- Habilidad para adoptar actitudes dialógicas.
- Estrategias para la comprensión y el razonamiento.

- Habilidad de imaginar y adoptar soluciones alternativas basadas en el acuerdo para evaluar y examinar sus consecuencias.
- Habilidad para dar sentido moral a la adopción de los anteriores criterios en la resolución de los problemas vinculados con los valores.

El Modelo Humanista Crítico aplicado en el aula.

Nota : En este apartado la autora se va a permitir la libertad de hablar en primera persona, dado que a continuación se referirá a lo acontecido desde su particular perspectiva conforme a las estrategias y recomendaciones que surgieron de las distintas investigaciones para aplicar el Modelo en el aula. Después de dos años de haber concluido con la presentación del Modelo Humanista Crítico, finalicé mi participación como socia y funcionaria de la institución, permaneciendo únicamente como docente, por lo que presento el relato de lo “que ha sucedido”, desde una visión meramente subjetiva, a partir del rol como docente.

| | |
|---|--|
| <p>Materias: relacionadas con la formación y desarrollo personal.</p> <p>Alumnos de 5to. y 8to semestres de licenciatura.</p> | <p>Alumnos: 5to. semestre.- Comentarios generales:</p> <p>Desinterés por las materias humanísticas, las consideran sin una utilidad práctica. Prefieren las materias directamente relacionadas con su carrera. Su perfil es la del joven posmoderno. No gustan de la disciplina. Cuantas veces pueden extraen los trabajos que se les encomiendan directamente del internet. Les cuesta trabajo la reflexión y mucho más la criticidad.</p> <p>Alumnos: 8vo semestre.- Comentarios generales:</p> <p>El alumno en menos de dos años muestra una actitud diferente hacia la vida, su sociedad, los temas relacionados</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| | <p>con las humanidades y con su propio desarrollo personal. Se presenta un cuestionamiento sobre muchos aspectos de la vida, incluyendo su carrera. Reflexionan acerca de su conducta y los valores que conducen a una vida ética. Los alumnos que se encuentran trabajando (7.5 de 10) se cuestionan si la carrera que escogieron fue la correcta o bien si realmente tienen verdadera vocación, este cuestionamiento sobresale entre los alumnos que estudian publicidad.</p> <p>En general (88%), perciben el mundo de afuera como materialista y deshumano, en donde “cada quien tiene que vérselas por sí mismo”. Por primera vez, con mayor fuerza, vislumbran la necesidad del desarrollo personal, puesto que “necesitan algo más que los sostenga.”</p> <p>Como resultado, su actitud frente a las materias humanísticas cambia drásticamente, ya que las consideran: “Un oasis.” “Me permite pensar sobre mí mismo.” “La clase es un regalo.” “Todas las materias deberían permitirnos conocer más a los otros, y a uno mismo.” “Se me había olvidado que yo existía.”</p> <p>Tienen una mayor conciencia de sus necesidades, de la sociedad y la de los otros. Reflexionan con entusiasmo acerca de los temas que se presentan durante clases. Aceptan que el docente trabaje con técnicas innovadoras como el trabajo psico-corporal, danza, psicodramas, sociodramas y meditación.</p> |
| <p><i>Programa:</i> Ejemplo del programa de la Materia Ética (Anterior al Modelo Humanista-Crítico).</p> <p><i>Objetivo:</i> El participante definirá los valores y su relación con la ética.</p> | |

| | |
|--|---|
| <p><i>Temario</i></p> <p>1.- Definición de filosofía La filosofía : real y del conocimiento</p> <p>2.- La filosofía de la conducta : la ética</p> <p>3.- Relación de la ética con distintas ciencias</p> <p>4.- La libertad</p> <p>5.- El acto moral</p> <p>6.- Propiedades de los valores</p> <p>7.- Historia de la ética</p> <p>Las actividades de aprendizaje contienen los siguientes objetivos: definir, explicar y analizar.</p> <p>Evaluación: relacionada con exámenes estructurados. Pruebas de opción múltiple o pregunta y respuesta. Se sobreestiman los aspectos cognoscitivos y la memorización. Ejemplo: ¿Cuál es la aportación de Sócrates con respecto al tema de la ignorancia? Defina la palabra ética. ¿Cómo define Aristóteles la ética?</p> | |
| | <p>Se reconoce a través del programa que el aprendizaje: Es un proceso entre la persona y el mundo. Es un proceso de autoconocimiento, así como una actividad social.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Es un proceso, corporal, cognitivo, emocional, estético, social y espiritual.</p> <p>Se estructura en macro y micro objetivos, (Cfr. Giroux), lo que permite una reflexión constante acerca de los valores, del ser humano y de la sociedad, de esta manera el aprendizaje se convierte en significativo.</p> <p>La evaluación (necesaria oficialmente por SEP) se convierte en un proceso que considera tanto la auto evaluación como la evaluación grupal en la que participan todos los integrantes del aula.</p> |
| | |

Desarrollo del Programa (a partir del Modelo Humanista-Crítico)

Nombre de la Materia Formación Valoral y Ética

Licenciatura: Publicidad

Semestre 8vo.

Total de horas en el semestre 32

Objetivo general. A partir de la reflexión temática, el alumno estará en posibilidades de tomar conciencia acerca de su conducta, actitudes y pensamientos, relacionándolos con los valores que rigen su vida.

Tema 1

Y Sócrates inventa la Ética.

Objetivo

Conocer los fundamentos de la ética a través de las visiones Socrática y Aristotélica.

Subtemas

- 1.1 El punto de partida: los sofistas
- 1.2 Sócrates, o la idea de expresar lo que uno piensa
- 1.3 El justo medio Aristotélico

Bibliografía

Simone de Bouvoir. La mujer rota
Papiro de Oxirrinco. Fragmento
Platón. Critón
E. Liovet. Sócrates

Tema 2

Moral o pose Snobista.

Objetivo

Adentrarse al mundo de la Ilustración, tiempo en el cual los savants o sabios pretenden racionalizar la naturaleza, el hombre y la sociedad. Para Hegel todo lo que es racional es real, por su parte Kant nos reta a pensar de manera racional.

Subtemas

- 2.1 La Ilustración, una nueva visión del mundo.
- 2.2 El mundo como una perfecta máquina.
- 2.3 La primacía de la razón kantiana.

Bibliografía

Diderot. Carta a mi hermano
José Luis Aranguren. Del fanatismo de la tolerancia y de la comunicación
E. Kant. Fundamento de la metafísica de las costumbres
F. Kafka. El proceso

Tema 3

La Vida es un Negocio

Objetivo

Analizar el progreso como una reafirmación del ser humano.

El utilitarismo nace en Inglaterra a finales del siglo XVIII, recibiendo fuerte influencia de la Ilustración. El progreso ideal de la Ilustración toma fuerza con la creación de las industrias y medios para mejorar las condiciones de vida de los individuos. La felicidad entonces es concebida como la adquisición constante de bienes y servicios.

Subtemas

- 3.1 El principio de utilidad
- 3.2 ¿Todo se puede comprar?
- 3.3 El ser vs hacer

Bibliografía

Saint Exupery. El principito

Herman Hesse. Siddharta

Tema 4

Más allá del Bien y del Mal

Objetivo

Analizar la posición Nietzscheana con relación al surgimiento del superhombre.

Nietzsche denuncia una moral tradicional que escondía una actitud conformista, el nihilismo va a pretender que el ideal del ser humano sea el asumir en su propia vida al superhombre.

Subtemas

- 4.1 El nihilismo
- 4.2 La voluntad de poder
- 4.3 La llegada del superhombre

Bibliografía

- F. Nietzsche. Así hablaba Zaratustra
-----, Más allá del bien y del mal
H. Hesse. Damián

Tema 5

La Libertad implica aceptar mi responsabilidad.

Objetivo

Analizar la posición de los filósofos existenciales con relación a la postura ética en la vida de los seres humanos. El hombre es arrojado al mundo y a partir de ese momento se va definiendo como hombre.

Subtemas

- 5.1 Condenado a ser libre
- 5.2 Cuando me miras, me reconozco
- 5.3 El único valor: la libertad
- 5.4 La esencia del hombre es su historia
- 5.5 Cada uno de mis actos, me definen como hombre

Bibliografía

- J. P. Sartre. El ser y la nada
-----, El existencialismo es un humanismo
-----, La Náusea

Tema 6

El Sentido de la Vida.

Objetivo

Analizar como los seres humanos tenemos la oportunidad de decidir la posición con respecto a los acontecimientos que suceden en nuestras vidas.

Subtemas.

- 6.1 Quien tiene un para qué, encuentra el cómo
- 6.2 La espiritualidad como elemento de goce

Bibliografía.

V. Frankl. El hombre en busca de sentido

Tema 7

Los Venenos del Alma

Objetivo

Analizar los venenos del alma: La ignorancia de la verdad, el apego y la aversión, nos impiden tener paz en nuestros corazones.

Subtemas

- 7.1 ¿Qué es lo real, qué es la vida, qué es la verdad?
- 7.2 Los Venenos del alma, según el budismo
- 7.3 El Sendero Óctuple

Bibliografía

Lama Surya. El Despertar del Buda interior
Dalai Lama. El Arte de vivir en el Nuevo Milenio

Tema 8

La Muerte como Oportunidad de Crecimiento.

Objetivo

Analizar el concepto de la muerte como una oportunidad para vivir de manera más consciente y plena. Quien es verdaderamente sabio, jamás se preocupa por la vida o por la muerte, pues lo que importa es la acción en la vida, cumplir con nuestro deber.

Subtemas

- 8.1 Asumiendo una nueva perspectiva acerca de la muerte
- 8.2 La muerte vista a través de las religiones
- 8.3 Cómo preparamos para la vida y la muerte

Bibliografía

Elisabeth Kubler Ross. Una luz que se apaga

Tema 9

Ética Ecológica

Objetivo

Analizar como la visión ética del mundo contemporáneo no se circunscribe únicamente a los seres humanos, sino que el panorama se extiende a todo ser vivo, al planeta y aún más, al cosmos. Somos los responsables, como hombres y mujeres de cuidar de todo lo que existe sobre la tierra.

Subtemas

- 9.1 Caminos y prácticas de la ecología
- 9.2 Desde la ética, buscando una alternativa ecológica

Bibliografía

Leonardo Boff. Ecología, mundialización y espiritualidad

Ramón Gallegos Nava. Educación holista

Daisaku Ikeda. El Nuevo humanismo

Tema 10

El Siglo XXI será o no será ético

Objetivo

Analizar la ética posmoderna. El lenguaje de la posmodernidad nos invita a hacer una lectura crítica de la realidad, en donde la resistencia viene a otorgar la voz a las historias y a

las voces particulares, permitiéndonos encontrar un lenguaje para examinar críticamente las formas históricas a través de las cuales se viven los diferentes sucesos.

Subtemas

10.1 Globalización y neoliberalismo

10.2 Posmodernidad, una oportunidad para rehacer nuestras historias

Bibliografía

Henry Giroux. la educación posmoderna

Giles Lipovetsky. El crepúsculo del deber

Actividades de Aprendizaje

Esta asignatura se trabaja como una experiencia grupal no coercitiva; las personas que participan reflexionan y toman conciencia de sí mismas y del mundo que los rodea, de los valores que asumen y de la visión ética con la que se comprometen, abriéndose a la posibilidad de trascender como seres humanos integrales.

A continuación se presenta un ejemplo relacionado con el desarrollo del tema 5.

Tema: El Infierno son los otros

- Lectura: *La náusea* J.P. Sastre

Ejercicio

A partir de esta lectura, reflexionemos:

¿La vida tiene sentido?

¿Qué sentido tiene tu vida y la de los otros?

¿Tienes raíces?

¿Qué significa la náusea en tu vida?

¿Si ha muerto Dios, todo está permitido?

- Lectura. *A puerta cerrada* J. P. Sastre

Ejercicio:

¿Qué significa la frase: “La esencia del hombre es su existencia”?

¿Qué significa para ti la palabra libertad?

¿Cuál es el vínculo entre libertad y responsabilidad?

¿Cuál es tu responsabilidad hacia el otro?

¿Cómo te responsabilizas del otro?

Comenta la frase: Tú no eres nada más que tus pensamientos, acciones y emociones.

¿Puedes aprender a perdonar a los demás y responsabilizarte por tus actos?

A partir del enfoque Crítico-Humanista, en el curso se siguen los siguientes principios básicos:

- Confianza en las potencialidades del alumno, sin olvidarnos de contemplar la esencia del binomio yo-tú; el individuo y su compromiso con la sociedad.
- Aprendizaje significativo: aprendizaje participativo, enfrentarse con los problemas.
- Contemplar al ser humano en su totalidad, ya que somos seres holísticos.

B) Tipo de aprendizaje: El aprendizaje factor esencial.

Vivencial y significativo. Se fundamenta con base en un compromiso personal; el alumno tiene libertad de asistir a clase si decide hacerlo se compromete con “la tarea.”

Se ponen en juego factores no sólo cognitivos sino afectivos; constantemente surgen preguntas relacionadas con el aspecto afectivo: ¿Qué sientes? ¿Cómo te sientes?

No se basa en un currículo predeterminado: los temas se presentan de acuerdo con la decisión grupal.

Las tareas y los ejercicios no son similares para todos los estudiantes, puesto que cada persona es única e irreplicable. Las actividades permiten que el alumno esté en posibilidades de adecuarlas a su situación personal. Se trabajan diversas estrategias: dinámicas de grupo, role playing, psicodramas, etc.

C) Centrarse en el alumno

El maestro confía en las capacidades del alumno para dirigir su propio proceso de aprendizaje de manera eficaz y constantemente se lo hace saber.

En clase de manera regular se trabaja la responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje.

D) Comunidad de aprendizaje

El acto educativo no es un acto individual, sino uno que pretende aprender a mirar hacia el otro.

En la clase se fomenta una comunicación franca y abierta, aprendiendo a relacionarnos como personas y creando un ambiente de libre expresión en donde se acepten los diferentes puntos de vista.

E) Aprender a cambiar

Comprometernos junto con los alumnos con los procesos de cambio, lo que nos lleve a ser más abiertos y flexibles a opiniones, sentimientos, emociones etc.

F) Crear las condiciones favorables para el aprendizaje

Se trabaja durante la clase para crear un clima que favorezca el desarrollo personal, donde la innovación no sea atemorizante, donde las capacidades creativas puedan estimularse y expresarse en lugar de ser sofocadas. Hay un cuestionamiento constante con los alumnos para conocer sus puntos de vista y sobre todo tomarlos en consideración

Características del facilitador: Es indispensable, si se desea que ocurra un cambio en la formación de los estudiantes, que el docente o facilitador sea una persona unificada, integrada y coherente en la relación con sus alumnos. Debe ser él mismo y aceptarse tal cual es; la experiencia real y sus sentimientos deben corresponder a una percepción exacta de sus sentimientos y reacciones a medida que transcurren y cambian.

Mi experiencia personal:

Con los años he intentado ser yo misma, quitarme la máscara de autoridad inflexible, y, sobre todo compartir mis sentimientos y emociones con mis alumnos. Cada situación que se presenta en clase es una oportunidad de crecimiento para ambas partes.

Tareas del facilitador:

a) Crear un clima favorable. Se trata que el clima en clase no sea coercitivo. La materia humanista que imparto en el octavo semestre tiene una asistencia promedio mayor que otras asignaturas en el mismo semestre.

b) Comprensión empática del mundo de sus alumnos, aceptar al alumno tal como es y comprender sus sentimientos. *Comentario personal:* En ocasiones, me es difícil aceptar que los alumnos no consideren las materias humanísticas como trascendentes; este es un punto importante que debo superar, sobre todo el problema del “ego”, ya que es tarea de cada persona trabajar con su propio desarrollo personal, lo que implica respetar sus tiempos.

c) En clase se deben fomentar actitudes relacionadas con el ejercicio de valores como: respeto hacia los demás, honestidad, valoración del trabajo personal y el de los compañeros, sentido de solidaridad, y otras como:

- Crear confianza entre sus alumnos
- Otorgar plena confianza a la fuerza motivacional de los alumnos.
- No poner resistencia a las preguntas, dudas o emociones de sus alumnos.
- Poner especial atención a los sentimientos de los estudiantes.

Durante las clases se promueve el trabajo con base en los indicadores anteriores. Se fomenta que el alumno aprende a mostrarse tal cual es frente a su grupo, lo que incluye la libre expresión de emociones y sentimientos (ira, miedo acompañado de llanto).

De esta manera, cuando el alumno comparte sus experiencias, trabaja en el salón de clases tanto lo cognoscitivo como lo afectivo. Definitivamente, interesarse por trabajar el aspecto afectivo no es una fácil tarea para el docente, se requiere de conocimiento, experiencia y sensibilidad para empezar a reconocer las verdaderas emociones de sus alumnos y las propias; muchas veces una palabra brusca con expresión de enojo, por parte de un estudiante, oculta una sensación de miedo. De igual manera como docentes podemos caer en el error de privilegiar a un determinado grupo de alumnos, olvidándonos de la importancia de mostrar aceptación y confianza hacia todas las personas que conforman el salón de clases.

- La congruencia y la autenticidad son actitudes básicas para que el facilitador pueda obtener la confianza del grupo; es importante en el aprendizaje significativo que el alumno experimente o perciba, al menos en cierta medida, la coherencia, aceptación y empatía del maestro.

El mostrar coherencia es uno de los puntos más importantes que el profesor deberá trabajar. Las investigaciones en materia de formación valoral (Cfr. Villegas et al., 2001:57-91) indican que como docentes (facilitadores del conocimiento y a la vez del cambio), necesariamente debemos trabajar en nuestro propio desarrollo personal, lo que incidirá en la práctica valoral. Ante la pregunta sobre cuál debería ser el mejor camino para iniciarnos en ese proceso. La respuesta, según Villegas, dependerá de diversos factores, tales como personalidad del docente, marco familiar, estudios, creencias, etc. Algunos profesores se decidirán por la psicoterapia, otros, por el camino de la religión y otros más por la filosofía: lo indiscutible es la necesidad que se tiene como docente de integrarse a un proceso vinculado con su propio crecimiento, si verdaderamente se desea fomentar una educación en valores.

Los procesos de crecimiento permiten que el docente: tenga la oportunidad de identificar los valores que desea promover entre sus alumnos; logre una mayor sensibilidad con el propósito de fundamentar una relación más empática con los estudiantes; mantenerse al día en los asuntos de relevancia moral y social; logre un mayor *awareness* acerca de sus prejuicios y estereotipos y mayor congruencia entre sus pensamientos, palabras y hechos, entre otros.

La evaluación: Los exámenes y las calificaciones pierden su valor como armas de poder, el alumno junto con el trabajo grupal se autoevalúan; en clase se recurre tanto a la autoevaluación como a la evaluación grupal.

Aplicación de Macro y micro- objetivos: Los macro- objetivos tienen como función proporcionar a los alumnos el aparato teórico con el fin de que se establezcan las conexiones entre los métodos y el contenido y la estructura de un curso y su significado con la realidad social.

Reflexiones

I Elementos de la libertad:

- a) Se tiene libertad y se es libre
- b) La libertad también es un quehacer, una tarea continua, un modo de actuar
- c) Hay libertad de y libertad para

II La libertad como elemento esencial constitutivo del hombre:

- a) Se trabaja por la libertad
- b) La existencia humana se identifica con la libertad
- c) La libertad se puede alcanzar pero también perder

III La estructura de la libertad:

- a) Desde lo histórico y social
- b) La libertad como acto de elección que implica compromiso para con uno mismo, con lo elegido y con los demás
- c) La libertad que implica elegirse

IV Libertad Clarificación conceptual:

Considerar el valor de la libertad como una de las posibilidades más realizadoras de las personas

Clarificar los distintos significados del término libertad y sus implicaciones

Actividades.

1.- Lecturas diversas

2.- Preguntas clarificadoras para reflexionar en grupo

¿Qué significa libertad como participación?

¿Qué significa libertad como autonomía?

¿Cuáles son los limitantes de la libertad?

Diálogos reflexivos.

¿Cómo educar en libertad?

¿Se puede mantener la libertad sin responsabilidad?

¿Cómo afecta mi libertad a la actuación del otro?

¿Por que en cada acto que realizo me defino como hombre?

¿Realmente mi libertad termina cuando comienza la del otro?

Autorregulación de la conducta

¿Quiero ser libre, cuál es mi compromiso?

¿Soy capaz de responsabilizarme de mis actos, sin culpar a los demás?

¿Que estoy dispuesto a hacer para responsabilizarme de mis actos?

Macro-objetivos: representan los objetivos tradicionales del curso, subrayándose el aspecto cognoscitivo

Definición y análisis del valor: libertad

Definición y análisis del valor: solidaridad

Temas :

- 1.- La libertad: valor constitutivo del hombre: sus elementos
- 2.- Estructura de la libertad
- 3.- Libertad individual y política
- 4.- Capacidad de optar y decidir
- 5.- Libertad y solidaridad
- 6.- Libertad como forma de vida

Cuarta Investigación: 1) Proyecto de construcción del perfil docente. 2) Proyecto de Vida y Carrera.

1) La *construcción del perfil docente*, de acuerdo con el Modelo Humanista-Crítico requiere que el profesor lo conozca, que reflexione en torno a él y lo asuma, sólo si está convencido de que es una propuesta elegible y acorde con su propio sentido de vida, pues

de lo contrario no logrará congruencia entre el pensar, sentir y decir, ni se mostrará empático con la propuesta institucional.

El Modelo propone la asunción de valores a partir de un proceso que contempla tres fases:

Realizar: Fijarnos como metas la definición y asunción de valores acordes con el Modelo. En esta fase los valores *se aclaran*, por lo tanto es indispensable que los miembros que conforman el grupo dialoguen y reflexionen sobre los principales problemas morales relacionados con las circunstancias que viven alumnos y docentes, afinando la sensibilidad para percibir y reconocer aspectos de la realidad que encierran ese tipo de problemas, y así estar en posibilidades de imaginar y adoptar soluciones en las que intervengan decisiones valorales que influyan en el cambio de actitudes y conductas.

Conectar: Compartir con los docentes los valores institucionales desde una visión comunitaria, conscientes de que nuestro actuar afectará a los demás integrantes de la institución.

Esta fase también implica el cómo comunicar los valores fundados a partir del Modelo para estar en posibilidades de ponerlos en práctica.

Integrar: Ser capaces de comprometernos con los valores a través de las actitudes que asumimos. Este proceso permite que los valores promovidos por la institución se integren en el interior de la persona; para lograr este propósito se requiere que los integrantes estén convencidos de que los valores elegidos son la mejor opción tanto para la institución como para las personas que laboran en ella. A partir de este momento se inicia el trabajo más arduo, ya que se requiere de un gran compromiso personal para estar en posibilidades de asumirlos, y finalmente ponerlos en acción (Cfr. Ken Blanchard 1997). Durante este proceso es importante tener cuidado de alinear las prácticas con la filosofía,

misión y visión de la institución para asegurarse de que sean compatibles con las intenciones declaradas, las prioridades y las metas propuestas.

Para alcanzar esta propuesta y con base en lo anteriormente expuesto, se planteó un programa de formación dirigido, en una primera fase, a los docentes que imparten materias humanísticas que contempla trabajar ocho diferentes temas.

- 1.- Filosofía, misión y visión de la Universidad de la Comunicación.
- 2.- Globalización, posmodernidad y valores
- 3.- Ética y valores
- 4.- Educación y valores
- 5.- El Modelo Humanista-Crítico UDEC: el humanismo y la pedagogía crítica
- 6.-Modelo Normativo de Competencias Dialógicas
- 7.-La formación en valores a través de las materias humanísticas
- 8.-Las Organizaciones Inteligentes

2) El *proyecto de vida y carrera docente* tiene como objetivo: diseñar e implantar un programa formal de vida y carrera docente que incluya las estrategias idóneas para lograr la promoción y desarrollo para tanto profesional como personal de los profesores a partir de su función en la institución.

Para lograr este propósito se estableció la necesidad de que este proyecto surgiera y se desarrollará a partir de la propia voz docente, con base en los principios del Modelo Humanista-Crítico UdeC. Con el objeto de formar en el Modelo se determinó utilizar, entre otras estrategias, la técnica llamada por Peter Segne "Organizaciones Inteligentes" (1998), cuyo objetivo es que las instituciones tengan la posibilidad de *aprender* o asumir por ellas mismas una nueva cultura organizacional, en este caso particular relacionada con el

"fomento de valores". Para tal efecto se utilizan las técnicas de: pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, construcción de una visión compartida y aprendizaje en equipo.

El *pensamiento sistémico* cambia el enfoque del problema y desaparece la causa-efecto local para analizar el todo. En el caso de la institución la labor del docente tendría que ser visualizada a partir de todos los elementos que conforman a la misma, a la vez que el trabajo docente no podría estar desvinculado de su proyecto de vida.

El *dominio personal*, se refiere a estar capacitado para desarrollar determinadas habilidades a través del aprendizaje y la práctica continua. Esta capacitación o formación nos dará los elementos necesarios para mantener actualizado el trabajo que se desarrolle y, por lo tanto, se tendrá una mayor oportunidad de sentirse satisfecho.

Los *modelos mentales* son los supuestos hondamente arraigados que influyen en nuestra concepción del mundo y por lo tanto afectan la conducta. En la medida que éstos se puedan deconstruir, se tendrá la oportunidad de asumir nuevos constructos más acordes con la realidad. En este caso particular de la institución, el docente tendrá que revisar su propio proyecto de vida, cuestionarse acerca de los *qués y para qué*s. A partir de estas reflexiones *mirará* su labor en la institución y podrá estar en posibilidades de responder cómo la podría integrar de una manera más efectiva y plena en su vida.

La *visión compartida* es la capacidad para crear de manera conjunta una imagen del futuro que deseamos. Este *crear* sería lo contrario de imponer, por lo que es importante que el docente, a partir de su propia vivencia y experiencia, sea capaz de proponer y encauzar los objetivos y estrategias más convenientes para desarrollar el proyecto de vida y carrera docente.

El aprendizaje en equipo permite que los integrantes de un grupo se potencien entre sí para lograr resultados más exitosos y rápidos, de los que se obtendrían en caso de trabajar de manera individual.

De manera sistematizada la aplicación de estas técnicas permitirán:

| <i>Disciplina aplicada</i> | <i>Habilidad por desarrollar</i> | <i>Observación</i> |
|----------------------------|---|---|
| Pensamiento sistémico | Entender las acciones en dependencia del conjunto | Permite ver que todo está interconectado. |
| Dominio personal | Tener una visión de lo que todos queremos y adquiriendo las habilidades necesarias para lograrlo. | Aprender cómo nuestros actos afectan a los demás. |
| Modelos mentales | Ser capaces de exponer y modificar nuestras ideas preconcebidas. | Construir nuevas propuestas. |
| Visión compartida | Ser capaces de construir una visión del futuro a partir de los intereses de quienes conforman el grupo. | Permite trascender las perspectivas individuales. |
| Aprendizaje en equipo | Capacitarse en el trabajo en equipo y obtener resultados por consenso. | Permite que se trasciendan las perspectivas individuales por las de conjunto. |

3.7 Propuestas para conformar la Identidad Valoral UdeC con base en el pensamiento humanista-crítico de acuerdo con las investigaciones realizadas.

Para estar en posibilidades de definir la Identidad Valoral UdeC se clasificaron las propuestas en seis niveles: 1.-Valores e institución; 2.-Valores y educación; 3.-Los valores en el estudiante; 4.- Los valores en las materias con perfil humanístico; 5.- Los valores en el ejercicio del docente y; 6.-Docentes y proyecto de vida.

1.-Valores e institución

Con el objeto de trabajar los valores en la instituciones determinó la necesidad de reestructurar su filosofía, misión, valores y reglamentos conforme al Modelo Humanista-Crítico, lo cual incluye el trabajo con la comunidad en general, acción que dará la oportunidad de vivir una universidad congruente entre el pensar, decir y hacer reflejado entre los distintos miembros de la comunidad. De esta manera la institución se compromete a actuar permanentemente con apego a su misión y valores ampliamente difundidos entre sus participantes.

2.-Valores y educación

El propósito principal de la adopción del Modelo Humanista Crítico UdeC es la formación en valores de los estudiantes, por lo tanto, el aprendizaje implica una ampliación de las relaciones consigo mismos y el mundo que los rodea. A partir de esta visión se considera al aprendizaje como:

- Un proceso multisensorial entre la persona y el mundo, en el que la experiencia juega un papel fundamental.
- Un proceso de autoconocimiento, así como una actividad social.

- Un proceso social, corporal, cognitivo, emocional, estético y espiritual.

El pensamiento crítico tiene un lugar primordial en la impartición del conocimiento y se define como la capacidad para problematizar lo que había sido tratado como evidente para convertirse en objeto de reflexión, estando en posibilidad de relacionar hechos y valores, uniendo lo epistemológico con lo axiológico para de esta manera facilitar el pensamiento dialéctico.

El conocimiento en el aula debe ser relevante para la vida de los estudiantes, es decir, se recomienda romper la división entre la vida escolar y la vida fuera de la escuela. El conocimiento debe ser emancipador, debe capacitar a los estudiantes para que desarrollen una serie de valores que les permitan un más sano desarrollo personal el cual incide en un comportamiento ético hacia los otros.

La experiencia que se va a traslucir en los conocimientos escolares debe convertirse en una experiencia problemática crítica que permita con esto descubrir las implicaciones políticas, sociales y, sobre todo, de orden valoral.

3.- Los valores en el estudiante

Con apoyo en la filosofía, misión, visión y reglamentos, aunados a la formación humanista-crítica, los estudiantes tendrán la oportunidad de reflexionar sobre sí mismos, el mundo que los rodea y plantearse la necesidad de optar por una vida más ética.

Se reconoce al estudiante como un ser único, valioso con capacidades cognoscitivas, emocionales, sociales y espirituales por desarrollar. La formación en valores se convierte en un elemento esencial para lograr un desarrollo humano integral, por lo tanto, se inculca y estimula en general todo lo que tiene que ver con el bien común y los valores que dignifican al hombre.

4.- Los valores en las materias con perfil humanístico

Las materias humanísticas a través de sus contenidos, permitirán reflexionar acerca de los valores que se fundamentan a través del Modelo Humanista-Crítico. Las actividades de aprendizaje se elaborarán de tal manera que el alumno se cuestione acerca de su papel como individuo en la transformación de sí mismo y de su entorno (Cfr. Investigación Tercera), reflexión que, a su vez, permitirá:

- Una educación más abierta a las relaciones humanas y al respeto por el otro.
- Un mayor respeto por todas las formas de vida y por la diversidad.
- Una visión más amplia de la justicia y la democracia.
- Una mayor capacidad para distinguir lo verdadero de lo falso.
- Una mayor visión relacionada con la transformación del mundo.

5. Los valores en el ejercicio del docente

El profesor se convertirá en un intelectual transformativo, lo que implica comprometerse a impartir una enseñanza emancipadora; asimismo, se asegurará de que el aula se convierta en un espacio de reflexión acerca de los valores, dando primacía a los que se refieren a la solidaridad, libertad, igualdad y justicia social además de sumar aquellos que son fomentados por el Modelo Humanista-Crítico. A partir de esta visión, el educador está en la posibilidad de conocer que el uso de métodos y técnicas es menos importante que el haber desarrollado una conciencia humanística, capaz de haber caminado de una posición centrada en el individualismo a una que persigue el bien común, de una perspectiva de pensamiento y memoria a una basada en la inteligencia y la creatividad, de una posición basada en la tecnología educativa a una que permite una visión holista en la cual, la creatividad, el diálogo, las visiones alternativas y las múltiples vías de conocimiento son no sólo aceptadas sino estimuladas.

Lograr esta toma de conciencia o re-aprendizaje es un proceso que toma tiempo, por lo tanto, se hace necesario apoyarlo a través de una formación permanente de los docentes en la filosofía y práctica del Modelo humanista Crítico UdeC, iniciando con los que imparten materias humanísticas; además, es necesario llevar a cabo reuniones de manera regular para discutir acerca de las experiencias, inquietudes o propuestas de los docentes relacionadas con la formación humanista-crítica. De esta manera la universidad contará con un medio de retroalimentación continuo que le permitirá valorar resultados y corregir en caso necesario.

6.- Docentes y proyecto de vida.

Establecer el Proyecto de vida y carrera docente, que tiene como objetivo la incorporación del docente a la universidad como parte de su proyecto personal de vida a mediano y largo plazos, motivándolo para que considere a la Universidad de la Comunicación como una buena opción en su proyecto de vida. Con este fin se elaborará un documento en el que se establezcan los lineamientos del programa, sus beneficios y cómo lograr incorporarse al mismo (*Cfr. Cuarta Investigación*).

3.8 Una reflexión final del trabajo realizado

Es importante, como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, que en la UDEC el trabajo en torno al humanismo ha estado presente desde su fundación, sin embargo, un punto axial en la discusión formal sobre el pensamiento humanístico-crítico fue cómo traducirlo en acciones cotidianas, no sólo en los espacios educativos sino en los sociales, conscientes de que los esfuerzos realizados por instituciones educativas para traducir los valores en acciones no siempre han dado resultados trascendentes.(Cfr: Investigación realizada por el Maestro Muñoz Izquierdo). Por esta causa fue importante considerar que este ejercicio formativo no se redujera a una serie de propuestas diseñadas en una sola dirección, como podría haber sido la inclusión de valores a través de las materias humanísticas, lo trascendental era la búsqueda de un cambio de actitud que se reflejará en la práctica cotidiana.

Esta reflexión en torno a la formación humanística y valoral, respondió a un momento coyuntural de cambios y reconocimientos de la generación de los jóvenes de hoy, momento en el que se consideran de igual manera las políticas ideológicas de los sistemas económicos y educativos en los cuales se prescribe la visión reproductora, a través de la medición *calificada* de las aptitudes, esto es, *sistemas de calidad* y la certificación como mediadora de las formas reguladas de la producción de sentido y (re) producción de significados sobre el ser humano, así como a un modelo que globaliza las tendencias y procesos que las sociedades occidentales llevan a cabo con relación a los valores, dándole primacía a lo pragmático y utilitarista.

Afirma Baudrillard que “hoy todo está liberado”, por lo que la simulación impuesta por la globalización tanto en los cambios ideológicos como en las formas de producción

dan a esta generación características particulares con las que la comunicación ha resquebrajado la visión crítica y transformadora de contexto.

El compromiso de las instituciones educativas es proporcionar a los jóvenes las herramientas, no sólo cognoscitivas y técnicas sino de formación valoral que les permitan optar por una vida más comprometida con lo humano. Pero este hecho social/ educativo no puede atenderse de manera única en el ámbito formal de las instituciones educativas o sociales sino que debe extenderse al campo del conocimiento donde se argumente el ejercicio y misión de cada proyecto social, profesional, educativo y sobre todo, del personal. De esto se desprende el necesario ejercicio honesto de reconocimiento de las habilidades, fortalezas y acciones oportunas que los espacios formativos cuentan para entonces hablar de un proceso místico donde la introspección de los *valores* sea pues un modo de percibir la realidad.

No se es posible un ejercicio crítico, reflexivo, formativo y comprometido del individuo frente a su entorno cuando no ha (re)conocido dónde está el corazón de su sociedad, en qué momento histórico le ha tocado participar y cómo mira su proyección; esta quizá es la tarea pendiente de las universidades y en general de las instituciones educativas frente a sus alumnos, docentes, personal administrativo y sociedad. Se hace por lo tanto necesario que exista una seria reflexión acerca de las formas y procesos en que la sociedad ejecuta sus maneras de educar, para entonces reformular el papel que guardan los valores y así estar en posibilidades de proyectar, contemplar y traducir en acciones (Documento inédito de la Dirección de Planeación e Investigación Académica, 2000).

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Abbagnano, N. (1982). *Diccionario de filosofía*. México, F.C.E.
- Autores Varios. (1994). *Habermas y la modernidad*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Adorno, Theodor. (1987). *Mínima moralía*. Madrid, Taurus Ediciones.
- Adorno, Theodor et al. (1990). *Industria cultural y sociedad de masas*. Madrid, Taurus Ediciones.
- Antaki, Ikram. (2000). *El manual del ciudadano contemporáneo*. México, Ariel.
- Aaron, R. (1979). *El opio de los intelectuales*. Buenos Aires, Ed. Siglo Veinte.
- Aronowitz, Stanley y Henry Giroux. (1985). *Education under siege: the conservative, liberal and radical debate over schooling*. USA, Bergin and Garvey.
- Apel, Karl. (1989). *Ética de la discusión*. Paris, Ed du Cer.
- Ascot, R. (1996). *Globalización y futuro*. Barcelona, Ed. Virgo.
- Banco Mundial. (1995). *Informe sobre el desarrollo mundial El mundo del trabajo en una economía integrada*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- Barnett, Richard. (1996). *Un ensayo sobre el neoliberalismo*. Nueva York, World Publication, Co.
- Beck, H. (1999). *As society turns*. U.K., Fontana Books.
- Berger, Peter L. y Luckmann Thomas. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós Studio.
- Berzoza, C. (coord.) (1994). *La economía mundial en los 90*. Madrid, FUHEM.
- Boff, Leonardo. (1993). *Ecología. Mundialización, espiritualidad*. San Paulo, Ed. Ática.
- (1996). *Grito de la tierra, grito de los pobres*. México, Ediciones Dabar.
- Bookchin, Murria. (1986). *La crisis moderna*. USA, Ed. Friends.
- Bosello, A. P. (1993). *Escuela y valores*. Madrid, CCS.
- Burnham, J. (1992). *La Revolución de los directores*. Buenos Aires, Ed. Huemul.

- Calvo, José Luis. (s/f). *Más allá del neoliberalismo*. México, Ed. Plaza Janes.
- Campos, Julieta (1995). *¿Qué hacemos con los pobres?* México, Ed. Aguilar.
- Cantú, R. (1997) *Iniciativa Privada y pública. Un estudio de Caso*. México, Documento inédito.
- Carbajal, O. Luis E. (2000). *Derechos humanos y sociedad de la información*. España, Salamanca. Ponencia.
- Carstens, E. (1998). *Globalización una perspectiva global*. Argentina, Ed. Pleia.
- Centro de Reflexión Teológica. (1993). *Neoliberales y pobres* México, CINEP.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO). (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO.
- Cevallos, Adalberto. (1997). *La economía mexicana en el contexto de la globalización*. Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.
- Chomsky, Noam y Heinz Dieterich. (1995). *La Sociedad Global. Educación, Mercados y Democracia*. México, J.M. Contrapuntos.
- Curiel, A. (1998). *Globalización. ¿Un nuevo paradigma?* Barcelona, Ed. Integrum.
- Formación de Profesores. (1992). Documento elaborado por la Universidad Iberoamericana.
- Dalai Lama. (2000). *El Arte de vivir en el nuevo milenio*. México, Ed Grijalbo.
- De Alba, Alicia. (Comp.). (1995). *Posmodernidad Y Educación*. México, CESU.
- Dell, Ralph. (1988). *Globalización, camino hacia el siglo XXI*. Argentina Revista Capsa. Num.38.
- De Laurentis, T. (1987). *Tecnologías de género*. USA, Indiana University Press.
- Dieterich, Heinz et al. (1995). *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México, El Colegio de México.
- Dieterich, Heinz Coordinador. (1997). *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*. México, Joaquín Mortiz.

- Dieterich, Heinz (2000). *Identidad nacional y globalización*. México, Colegio Latinoamericano de Posgrados, Editorial Nuestro Tiempo. Foro por la emancipación e identidad de América Latina.
- Durán, E. Ma. de los Remedios et al. (1995). *Análisis del programa de la modernización educativa en el nivel de la educación superior universitaria*. México. Documento inédito.
- Eagleton, T. *Capitalismo, modernismo y posmodernismo*. (1985). USA, New Left Review. p. 60-73.
- Eliás K. Victoria Regina. (1996). *El neoliberalismo y su influencia en las políticas educativas en México*. México.
- (1999). *Análisis de la obra pedagógica de Dewey*. México. Documento inédito.
- Estay, Jaime et al. (Coord.). (1999). *La globalización de la economía mundial Principales dimensiones en el umbral del siglo XXI* México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas.
- S/A. (1997). *Estrategias económicas para el nuevo milenio. Globalización con justicia social*. Seminario Internacional. México, El Colegio de México. Fundación Colosio A.C.
- Finkelstein, Barbara. (1984). *Education and the retreat from democracy in the United States*. USA, Teachers College Review.
- Flores Olea, Víctor. (1999). *Crítica de la Globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo*. México, F.C.E.
- Foucault, Michel. (1979). *Nuevo orden interior y control social*. Argentina, Amorrortu editores.
- Freud, Sigmund. (1985). *Obras Completas*. trad. López Ballesteros Madrid, Biblioteca Nueva.
- Freire, Paulo. (1985). *Las políticas de educación: cultura, poder y liberación*. Mass, Bergin and Garvey.
- (1986). *Pedagogía del oprimido*. México, S. XXI.
- (1990). *Naturaleza política de la educación popular*. España, Ed. Paidós.
- (1994). *Educación como práctica de la libertad*. México, Ed. Siglo XXI.

- (1985). *Pedagogía de la esperanza*. México, Ed. Siglo XXI.
- Gallegos Nava., Ramón. (2000). *Educación holista*. México, Ed. Pax.
- Giddens, Anthony. (1998). *La Tercera Vía*. España, Ed. Taurus.
- (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Ediciones Península.
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales*. México, Ed. Paidós.
- (1988). *Schooling and struggle for public life*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI editores.
- (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI editores.
- Giroux H. & P. Mc Laren. (1988). *Critical Pedagogy, The State and Cultural Struggle*. University of New York Press, Albany.
- Giroux H. Y S. Aronowitz (1991). *Postmodern Education: Politics, culture and social Criticism*. . University of New York Press, Albany.
- González, Juliana y Josu Landa. (1997). (Coord.) *Los valores humanos en México*. México, Siglo XXI editores.
- González, Juliana. (1996). *El Héroe en el alma Tres ensayos sobre Nietzsche*. México, Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- González, C.W.P. (1992). *Caminos del medio ambiente*. San Paulo, Ed. Contexto.
- Hanson, Richard. (1985). *The democratic imagination*. USA, Princeton University Press.
- Hay, Eleanor. (1998). *Globalización e ideología*. Argentina, Ed. Nuestro Tiempo.
- Heinberg, Richard. (1995). *The search for sustainable culture*. México, Fundación Internacional Nuevos Paradigmas.
- Heisenbergh, Rudolph. (1981). *Psicoanálisis, lingüística y epistemología*. Barcelona, Paidós.
- Ianni, Octavio. (1998). *Teorías de la globalización*. México, Siglo XXI editores.

- . (1998). *La sociedad global*. México, Siglo XXI editores.
- Ikeda, Daisaku. (1995). *El Nuevo Humanismo*. México, F.C.E.
- Iriarte, Gregorio. (1998). *La Globalización. Un gran desafío*. México, Ed. Dabar.
- . (1994). *Neoliberalismo ¿Sí o No?* México, Ed Dabar.
- Guevara Niebla, Ernesto. (Coord.) (1996). *Culturas en globalización. América Latina, Europa, Estados Unidos. Libre Comercio e integración*. Venezuela, Editorial Nueva Sociedad.
- Kendrick, John. (1979). *Productivity trends and recent slowdowns Historical perspective*, Casual factors and Policy options. USA, American Enterprise Institute.
- Koenig , Rosamarie (1999). *Sociedad e individuo en el camino hacia la Democracia*. Santiago de Chile, Ed Ures.
- Licha, Isabel. (1996). *La investigación en las universidades latinoamericanas en el umbral del Siglo XXI. Los Desafíos de la Globalización*. México, Unión de Universidades de América Latina.
- Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Paris, Ed de Minuit.
- Louvier C., Juan. (1995). *Cultura mexicana y globalización*. México, EDAMEX.
- Marsch, S. (1997). *Neoliberalismo, un estudio comparativo*. Santiago de Chile Documento inédito.
- Martin, Hans- Peter y Schumann, Harald. (1999). *La trampa de la globalización*. México, Taurus
- Mc Laren, Peter. (1984). *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI.
- Marcuse, Herbert. (1964). *El Hombre Unidimensional*. México, Joaquín Mortiz.
- Matelart, Armand. (2000). *Historia de la Utopía Planetaria*. España Ed. Paidós.
- Mendiola, Jesús. (1990). *La Economía*. Buenos Aires, Ed. Mira.
- Mendoza Rojas, Javier. (1986). *La planeación de la educación superior, discurso y la realidad universitaria*. México, Nuevaomar.

- Mohamed, Jan A. & David. (1987). "Introduction: minority discourse". En: *Cultural Critique* 6.
- Morales, Daniel. *La planificación en América Latina*. México, Ed. Guernica,
- Morin, Edgar. (1993). *Terre Patrie*. Francia, Ed. Seuil.
- Negrete, E. (1992). *Una nueva visión en educación*. México. Ensayo inédito.
- O' Connors, Martin. (1994). *Is Capitalism sustainable?* USA, Publisher Guilford.
- Peat, David. (1989). *Espejo y reflejo: del caos al orden*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo.
Desarrollo humano sostenible frente a la globalización. / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. Costa Rica, 1997.
- Puig Rovira, J.M. (1993). *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid. CI y E Aprendizaje.
- Puiggrós, Adriana. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel.
- (1993). *Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales*. Documento inédito.
- Puyana, F. Jaime. *La Crisis Mexicana ¿Derrumbe del modelo neoliberal en Latinoamérica o de una versión del mismo?* México, UAM; Iztapalapa.
- Quintanilla, A. (1998). *Planeación educativa. Breviario*. México, Ed. Virgo.
- Radchik, Laura. (1982). *Friederich Nietzsche*. México, ULSA.
- (1986). *Corrientes de pensamiento*. México. Documento inédito.
- (1993). *Ensayo sobre Martin Heidegger. Carta sobre el humanismo*. México. Documento inédito.
- Ramos, A. (2001). *Ensayos sobre la globalización-mundialización*. México. Documento inédito.
- Richard, P. (1997). *Crítica Teológica a la globalización neoliberal*. México, Dabar.
- Robbins, Edgar. (1997). *Philosophy and Capitalism*. Boston University Press, USA.

- Sagan, C. (1992). *Cosmos*. México, Ed. Planeta.
- Sánchez de Armas, Miguel Ángel. (editor) (1988). *Comunicación y Globalidad*. México, Ensayos de Ecología Cultural. Fondo Editorial de Comunicación.
- Sánchez Rebolledo, Adolfo. et al. 1990). *América Latina: crítica del neoliberalismo*. México, Ed. Cepna.
- Sarlingo, Marcelo. (1996). *Globalización, ambientalismo, política y socio comunicaciones*. Mimeo. Buenos Aires.
- Sarkis, Adele. (1987). *Globalización y diversos ensayos sobre el tema*. Documento inédito.
- Sartre, Jean Paul. (1972). *El Existencialismo es un humanismo*. Argentina, Ed. Huascar.
- (1955). *La Responsabilidad de los escritores*. Conferencias de la UNESCO.
- Saxe- Fernández, John. Coordinador (1999). *Globalización: crítica a un paradigma*. México, UNAM, IIE, DGAPA, Plaza y Janés.
- Selva de la, J.R. (1997). *Idealismo y realismo*. Ed. Vrin, San Salvador.
- Tello, Carmen. (1995). *Apuntes de Economía*. México. Documento inédito.
- Torres N., Carlos Alberto. (1992). *La praxis educativa en Freire*. México, Ed. Guernica.
- Touraine, Alan. (1992). *Crítica de la Modernidad*. México, FCE.
- (1996). *La globalización como ideología*. Madrid, El País, Sep.
- (1999). *¿Cómo salir del liberalismo?* México, Ed. Paidós.
- Tort, Alan. *Historia de la mundialización*. (1988). Buenos Aires, Ed. Avance.
- Universidad de la Comunicación. *Ideario*.
- . *Documentos inéditos Vicerectoría: Estatuto Reglamentos, Prospectiva Académica*.
- . *Reglamento General*. 1992-98.
- . *Reglamento de profesores*. 1992-98.
- . *Documentos inéditos de la Secretaría Académica relacionados con el programa humanista UdeC*. 1993- 1998.

----- *Documentos inéditos de la Dirección de Planeación e Investigación Académica. Relacionados con el Modelo UdeC para la formación humanista. 1999-2000.*

Urdí, Joselyn. (1996). *La verdad acerca del neoliberalismo en Latinoamérica*. Buenos Aires, Documento inédito.

Valdés Olmedo, Cuauhtémoc. (1985). *Planeación nacional y planeación de la educación superior*. México, UNAM.

Valenzuela F., José. (1991). *Crítica al modelo neoliberal*. México, UNAM.

Vattimo, Gianni. (1992). *The transparent society*. Baltimore, John Hopkins.

Vattimo, Gianni, et. al. (1994). *En torno a la postmodernidad*. Barcelona, Ed. Antrophos.

Vélez, Haydee. (2002). *Ciudadanía y Educación*. (Título preliminar) Tesis de Maestría, F Fy L. UNAM. Documento inédito.

Vidal V, J.M. (1997). *Mundialización y Estados nacionales*. Barcelona, Ed. Del Serval.

Villegas Malda, Roberto. (1990-1997). *Documentos relacionados con: Filosofía en instituciones educativas. Programas Académicos. Planeación Institucional*. Documentos inéditos.

----- et al. (2001). *El proceso de desarrollo personal en el docente. Repercusiones en los alumnos*. Documento inédito.

Welsh, Sharon. *Comunidades de resistencia y solidaridad. Una teología feminista de liberación*. (1985). Nueva York, Orbis Books.

Zbergniew, Brzezinski. *Fuera de control*. (1994). Ed. Lasser Press Mexicana.

Material hemerográfico

ANUIES. "Aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación Superior". En: *Revista de la Educación Superior*. No. 70 abril-junio 1989. p. 18-49.

Alva de la Selva, Alma Rosa. "Globalización y comunicación." En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Núm. 171. 1998.

Benítez, Oscar. "Competitividad, indicadores de empleo." En: "Avance" Julio, 1992.

- Burton, Daniel. (1997). "The Brave new wireworld". En: *Foreign Policy*. New York. Núm. 47.
- Blair, Tony. "La Tercera Vía, una Democracia moderna." En: *El País*, 21 de Septiembre, 1986.
- Carranza, Antonio. "México, economía y dependencia" En: *Universo Académico*. México, 1985, p. 8-10.
- Cantú, R. (1993). *Del panorama actual a la realidad*. Documento inédito.
- Cuellar Reyes, Fernando. (1999). "Análisis del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Globalización-educación- posmodernidad." En: *Perspectivas Docentes*. Número 23. p.151.
- Dawn, K. Brohawn y Norman G: Kurland. (1994). "A Framework for equity and Justice in the work place." En: *Curing World Poverty*. USA, Social Justice Review.
- Del Río, C. (1997). "Modernidad y posmodernidad. Caminos y transeúntes." En: *Revista Cholula*. p. 2-21. Enero. Serie 2.
- Díaz Barriga, Angel. (1993). " Algunas interpretaciones sobre las relaciones educación y empleo." En: *Criterios y valoraciones de empleadores respecto de egresados universitarios. Un estudio en la ciudad de México*. Tesis doctoral. México, UNAM.
- Didriksson, Axel. (1999). "Tendencias e impactos de futuro en la educación superior de América Latina y el Caribe" En: *La Vasija*, Número 4, Volumen 2, enero-abril.
- Domínguez, M. "Los Valores imperantes en la Revolución francesa". En: "*Historias para ser contadas*". Enero 1988. Vol 2. p. 2- 4.
- Flint, Kurt. "Posmodernidad, Crítica y opciones." En: *Revista del Hoy*. Jerez, Junio-julio 2002.
- Frigotto, Gaudencio. (1999) "Globalização e crise do empego: mistificações e perspectivas da formação técnico- profissional" En: *Boletim Técnico do Senac*, Río de Janeiro, Volumen 25, Número 24, mayo- agosto.
- Ghalioun, Burhan. "Globalización deculturación y crisis de identidad." En: *Cidob de Afers International*. Dic. 1998 - Ene. 1999.

- Gutman, Pablo. "Pobreza urbana: explotando algunas micro soluciones para Macro problemas". En: *Desarrollo Económico* julio- septiembre 1987. IDES, Buenos Aires.
- Hamilton R. "Educación Integral". En: *Revista de pedagogía*. Santiago de Chile. Número 2, 1995.
- Mc Ginn, Noel F. (1998). "Educación, democratización y globalización: desafíos para la educación comparada." En: *Revista de la Educación Superior*, Volumen 27, Número 1 (105).
- Mc Laren, Peter. (1986). "La posmodernidad y la muerte de la política: Un indulto Brasileño." En: *Educational Theory*.
- Manzur, Miguel. "Humanismo y Valores". En: *El humanismo como inspiración de valores universales iberoamericanos*. México, Universidad Iberoamericana Cuadernos de Filosofía. No 18, 1993. 72p.
- Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto modernizador de las políticas universitarias en México". En: *Perfiles Educativos*, núm. 12, abril-junio 1981. CISE, UNAM, México
- Ortiz Paz, Rosa. (1999). "Globalización cultural y anacronismo de la enseñanza de la historia". En: *Revista de la Escuela Normal Superior de México*, Número 3.
- Pike, Selby. (1991). " Environmental Education in the Green Debate". En: *Environmental Education in Europe*. Conference report Jordanhill, College Education. Escocia.
- Quintanilla, R. (1998). "Planeación educativa y responsabilidad moral." En: *El egresado universitario*. México, p. 20-30.
- Rojas, Carlos. (1991). " Perspectivas de la educación en México". Ensayo. En: *Revista de la Asociación Mexicana de Integración de Agencias de Viajes*. México. p. 25-32.
- Rodríguez, Pedro Gerardo. (1999). Editorial de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 29 (1).
- Shor, Ira. (1986). "Equality is excellence: transforming teacher education and the learning process." *USA Harvard Educational Review*. USA
- Simeons, Karl. (1999). "La utopía del Neoliberalismo." (Ensayo) En: *Revista Universitas*. México.

- Tager, Florence. (1982). La relación entre política y cultura en la enseñanza de la clase trabajadora". En: "*Investigación curricular*". No. 12, p. 214.
- Villegas, Josué. (1987). " Educación. Vistas mundiales." En: *Alter ego*. México, marzo-abril.
- Weill, E. (1995). "Filosofía política" En: Revista *Universo Académico*. México.
- Yudice, George. (1997). *Globalización de la cultura y nueva sociedad civil*. Venezuela, Colección Cátedra Estudios Avanzados. No. 1.

Material electrónico

Bourdieu, Pierre. *Appropriating Bourdieu*.
www.itcs.com/elawlev/bourdieu
www.massey.ac.nz/bourdieu/pierre

CEPAL
www.eclac.cl/

Coombs, Philip
www.populi.com

Correounesco.com 9 de octubre 1998. *Declaración Mundial sobre la educación Superior en el Siglo XXI*.
www.cesu.unam.mx

De Laurentis, Teresa
www.fetchbooks.info/search

www.educ.cem. sept. 2000.

FACSO Unc Pca Marcelo Saralingio. *Globalización, ambientalismo y política comunicacionales*.
www.corredordelasideas.org
www.antrop.com.ar

Foucault, P. (Documento)
www.synaptic.bc

Frigotto, Gaudencio. *Escola para a vida*.
www.an.com.br

Fujino, Gonkuro (2000). *Una cuestión de corazón* Soka Gakka Int
www.sgi.org

Fukuyama, Frances. (1995). *Post human future. Social capital and civil society Conference.*

www.futureedge.org

www.imf.org/external

Kellner, D. *Critical Theory.*

www.gseis.ucla.edu

Goffman, E. *The presentation of Self in everyday life.*

www.hewett.norfolk.sch.

Garnham Nicholas

www.genders.org

Habermas (Documentos).

www.questia.com/pm

Kolvenbach, Peter. *Statement of Father Kovenbach.*

www.companysj

www.lunes.com/puvana

Mires, F. *El paso de la posmodernidad. Reseña del artículo " La revolución paradigmática."*

www.javeriana.edu.co/relato

Monroy Farias, Miguel.

www.valle-mex.pm.org

Organización de las Naciones Unidas. (2003) *Real World Economic Outlook. El desarrollo en el mundo*

www.pnud.org

Otero, L (2000).

www.es/Idci/centro/Enlace/orgnoguber

Artículos sobre el tema de la *Pedagogía Crítica.*

www.redec.ens.uabc.mx www.hrea.org/lists/educ

Rodríguez, Cesar. (1997). *La globalización financiera*

www.cabecera.gaf

Savater, Fernando. *El valor de educar.*

www.c-libro.net

Toffler, A. (1999) *Why is it that all our institutions seem to be going through a simultaneous crisis?*
www.startribune.com/digage/toffler

UNESCO.

www.unesco.org/education.

Zea, L. *El proyecto bolivariano*

www.corredordelasideas.org/ponencias

Zemelman, H. (2000). *El papel de la educación en el contexto de la globalización.*
www.fecade.edu