

Alas Encerradas en una Ciudad
Humanismo y Posmodernidad
El Hombre y su Relación con el
Espacio Habitable
Pedagogía Autogestiva Aplicada
a Programas de Desarrollo
Una Recuperación de la Historia
del Sistema Departamental
de la Universidad del Valle de Atemajac
La Profesionalización de la Enseñanza de Idiomas
El Sistema de Acreditación Universitaria
Nueva Perspectiva de Calidad

27



revista de la Universidad del Valle de Atemajac

ISSN 0187-5981 Publicación
Cuatrimestral Enero-Abril 97



Fotografía de Portada:

Regino Vázquez Delgado (Mediterráneo GALERIA)

Ilustraciones:

Andrés David Hernández Martín del Campo

Directorio

Publicación de la
Universidad del Valle de Atemajac
Revista de Investigación
Año III N° 27 Enero-Abril de 1997

Lic. Santiago Méndez Bravo
Rector

Lic. Cesáreo Hernández Hernández
Vice-Rector Académico

Ing. Antonio García Rodríguez
Vice-Rector Administrativo

Lic. Víctor M. Benavides Pañeda
Vice-Rector de Extensión

Consejo Editorial

Lic. Cesáreo Hernández Hernández
Dr. Baltazar Castro Cossío
Lic. Rafael Muñoz Ledezma
Ing. Jaime P. Reyes Jiménez
M.A. Carlos Eguía Morales

Dirección

Dr. Baltazar Castro Cossío

Coordinación de Edición

M.A. Carlos Eguía Morales
Gulmaro de Loza de la Torre MDOH.

Traducciones

M.A. Carlos Eguía Morales
Roberto Baltazar Barrera

Diseño

Regino Vázquez Delgado

Impresión

Rota Impresos Nueva Galicia

Distribución y Comercialización

Dirección de Mercadotecnia
Av. Tepeyac 4800, Prados Tepeyac
Tel. 628 24 32 Exts. 249 /250



Contenido

5 Editorial

6 Alas Encerradas
en una Ciudad

Andrés David Hernández
Martín del Campo

12 Humanismo
y Posmodernidad

Baltasar Castro Cossío

23 El Hombre y su
Relación con el Espacio
Habitable

Roberto Baltazar Barrera

32 Pedagogía
Autogestionaria Aplicada a
Programas de Desarrollo
Humano

Roberto Carrillo López



42 Una Recuperación de
la Historia del Sistema
Departamental
de la Universidad
del Valle de Atemajac

Armando M. Ibarra López

54 La Profesionalización
de la Enseñanza
de Idiomas

Gerry Mugford
Raúl Rodríguez Ramírez

59 El Sistema de
Acreditación
Universitaria

Nueva
Perspectiva de Calidad
Adolfo Valdez Rivas



Editorial

Los ángeles han llenado las ciudades, los jardines, los hogares y las plazas. Están por todas partes. Parece que quieren hacernos olvidar los miles de demonios que atormentan el devenir del ser humano.

La hermosura angelical, su inocencia, su placidez y olvido del dolor, quiere ser nuestro refugio ante la impotencia de construir un mundo a la medida de nuestras aspiraciones. Los ángeles presiden este número 27 de nuestra revista. El autor del artículo "Alas Encerradas en una Ciudad", busca introducirnos en su historia y significado.

"Humanismo y Posmodernidad" nos pone de frente a la esperanza de la desesperanza. Las diversas concepciones del significado del ser humano como protagonista de una historia intencional que no acaba de forjarse, quieren darnos una explicación de esa "esperanza" que llamamos posmodernidad.

La búsqueda del ser humano por adecuar los espacios físicos a sus dimensiones psicológicas y estéticas es y será siempre algo continuo. El ensayo "El hombre y su relación con el espacio habitable", nos pone de frente a la problemática espacio-hombre, desde una perspectiva humana de la arquitectura.

La experiencia de la búsqueda de los valores humanos como centro del educar UNIVA, es el objeto del artículo: "Pedagogía autogestiva aplicada a programas de desarrollo humano".

La aplicación de un sistema departamental a la estructura y operación académicas de nuestra universidad cambió de una manera significativa el devenir de la UNIVA. "Una recuperación de la historia del sistema departamental", intenta resumir el proceso que nos llevó a esa decisión.

La enseñanza del idioma inglés es ya una prioridad del sistema educativo a todos los niveles. La profesionalización de su enseñanza es urgente para lograr el objetivo. "La profesionalización de la enseñanza de los idiomas", establece algunos principios que orienten la eficiencia y calidad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por último este número 27 de nuestra revista da referencia del Auto Estudio FIMPES que ha llevado a cabo nuestra universidad, con el fin de obtener la certificación de su calidad y seriedad universitaria.

Ojalá que el contenido de este número de nuestra Revista colabore a entender mejor lo que vivimos cotidianamente.

Alas Encerradas en una Ciudad

Andrés David Hernández Martín del Campo*

Alas Encerradas
en una Ciudad

Resumen

Hay abundancia de ángeles en la ciudad. Angeles de bronce; ángeles de barro, de cristal y porcelana, de papel y de algodón. De repente la serenidad de los ángeles ha invadido el estruendoso ruido de la ciudad. Los que no sabíamos nada de los ángeles los vimos como extraños; los que habían escuchado algo de ellos sentimos la necesidad de saber más. El autor de este ensayo explora la presencia de estos seres celestiales, presentes casi en todos los espacios de la historia humana: nos cuenta su historia, nos habla de sus nombres, su organización, su significado y sus virtudes a quienes creemos en ellos.

Confined Wings in a City

Abstract

There is plenty of angels within the city. Brass angels; angels made out of clay, crystal and porcelain; and paper and cotton angels as well. All of a sudden, angelical serenity has invaded the deafening noise of the city. Those of us who so far knew nothing on angels view them as strangers; those who had heard a little about them feel urged to know more. This paper's author explores the presence of such heavenly beings, found present in almost every part of the human past: he tells us their history, their names, their hierarchies, their meaning and their virtues for those who believe in them.

Des Ailes Encagées Dans Une Ville

Resumé

La ville s'est vu du coup remplie des anges. Anges en bronze, en terre cuite, en cristal, en porcelaine et en coton. Leurs ailes luirent partout, leur sérénité envahit le brouhaha de la ville. Ceux qui ne connaissent pas les anges les voient comme des étrangers, ceux qui s'y connaissaient eurent le besoin de connaître d'avantage. L'auteur de cet article approfondit le thème de les êtres célestiaux présents presque tout au long de l'histoire humaine. Il nous raconte leur histoire, leurs noms, leur organisation et ce qu'ils représentent pour ceux qui y croient.



A cada paso, a cada ráfaga de viento,
quisiera poder decir "ahora", "aquí y ahora"
y dejar de decir "desde siempre" y "para toda la eternidad"...

Poder decir ¡oh!, ¡ah!, ¡hey!, en lugar de "sí" y "amén"...

Estar atado al movimiento y quitarse la armadura
de la eternidad que protege a los espíritus impasibles,
solo para gozar de cierta inseguridad
que se forma levantando los ojos
para ver que todo es posible.

Poder decir que dudo . . .

Y es que del otro lado, entre los humanos
también se baten alas tratando de volar
de lo que somos a lo que no somos . . . (1)

*Alumno de 3º cuatrimestre de L.C.T.C.

Cuántas veces no hemos oído hablar de los ángeles, esos seres alados que nos cuidan desde sus inextinguibles cielos, que nos remiten misivas silenciosas del poder divino, que buscan en nuestra alma las bellezas del corazón. Su hermosura resplandeciente no se equipara a ninguna; surcan cielos de la realidad y la fantasía, para finalmente hacernos voltear hacia arriba, y recordarnos que no estamos solos en este mundo displicente.

El ángel, es un ser que desde siempre ha cautivado el conocimiento del humano. Sacerdotes, militantes del New Age y hasta científicos, nos hablan de su poder, provocando que los que vivimos en el Orbe no nos olvidemos de sus virtudes.

Es así como intentaremos adentrarnos en su intrincada existencia; del ayer al hoy, y del mito a la realidad.

I. Los Encierros del Ayer

Creamos a los ángeles casi sin darnos cuenta, enmienda de ello, les dimos un sitio especial en el vasto campo de la imaginación. Aparecieron al despuntar el alba de las primeras civilizaciones: arios, egipcios, mitraicos, maniqueos y zoroastricos, todos tuvieron en sus mitos, el soplo de inspiración que instauró a los príncipes del viento en la inconmensurable bóveda celeste. Para dar fe de tal testimonio, se encuentran cuantiosas representaciones de estos entes alados en bronce, piedra y otros materiales. Durante siglos los pensamientos religio-



sos más importantes: judaísmo, cristianismo e islam, se han dedicado a eminenciarlos. Ellos aseguran que dichas esencias subsisten desde antes que existiéramos o existiera la Tierra. Son al fin y al cabo espíritus, invisibles a nuestros ojos furtivos, inteligentes en demasía y habitantes de la eternidad que nadie ha podido experimentar.

Revelaciones de contenido

Si adoptamos un tono más científico y ortodoxo, diremos que el término "ángel!" proviene del latín "*angelus*", dimanante a su vez del griego "*angelos*" que significa enviado o mensajero; y que según algunos estudiosos "*angelos*" deriva de la traducción a la

palabra "*mal'akh*", original hebrea cuyo sentido primero es "la cara oculta de Dios". Tomando la etimología más popular que lo conceptualiza como mensajero, y reflexionando un poco, caeremos en la cuenta de que nadie se preocupa por lo que es el ángel, si no por lo que hace. San Agustín nos lo dice: "*Angelus officii nomen est, non naturae. Quaeris nomen huius naturae, spiritus est; quaeris officium, angelus est: ex eo quod est, si spiritus est, ex eo quod agit, angelus*" ("El nombre de ángel indica su oficio, no su naturaleza. Si preguntas por su naturaleza, te diré que es un espíritu, si preguntas por lo que hace, te diré que es un ángel") (2)

La insania angelomanía

Extasiados por su incorpórea figura, los antiguos dieron cabida a que innumerables artistas, ensalzados en su capacidad, les regalarán a su libre inventiva carne, hueso y alas; encerrándolos en prodigiosas representaciones pictóricas y literarias. Esas imágenes son las que llegan hasta nuestros días, intactas a la acción corrosiva del tiempo. Fray Angélico, Miguel Angel, Rafael, Caravaaggio, El Greco, Santo Tomás de Aquino, Dante Alighieri y John Milton, entre otros; buscaron todos representar su versión.

El mundo se convirtió en un inmenso escaparate de alas de pluma plateada y toda concepción imaginable en referencia a estos seres, se concretizó de manera palpable tanto para el vulgo como para la aristocracia, mezclando el fervor y la idolatría popular. Los ángeles se encumbraron a tal grado, que de ser simples mensajeros de Dios, transmutaron a gobernantes del universo entero; se encargaban de mover a estrellas o elementos que se posaran en el Éter, establecían la armonía del cosmos tocando música celestial que ponía en marcha la actividad cotidiana astral, la incomensurable fuerza angelical sustituía a la gravedad, regían días y noches, semanas y meses, estaciones del año, y hasta la lluvia y el viento.

Multitud de funciones se les atribuía a cada uno; desde su influencia sobre las fuerzas naturales (el amanecer) o pecaminosas (la lujuria), hasta la virtud de proteger a los insectos del agua.

No existía fuerza natural o humana que desarraigara la autoridad infinita de los seres de la luz.

Con tal desorden en la incalculable sobrepoblación angelical que se sucedió; Dionisio en sus "Jerarquías Celestiales" y Tomás de Aquino en "La Summa Teológica", se dieron a la tarea de concentrar a la gran comunidad celestial y dividirla en nueve categorías, subdividida en tres triadas, según su rango y funciones: Serafines, querubines, tronos, dominaciones, virtudes, potestades, principados, arcángeles y ángeles, alaban con cánticos eternos la supremacía del Todopoderoso, y desbordados en luz y perfección, observan y cuestionan nuestras formas de vida y existencia.

Vida y obra

Los ángeles, según la tradición judaica y cristiana, fueron creados por Dios para que le sirvieran y alabaran. Antes de ser admitidos en el Paraíso celestial y gozar de sus dones, habían de ser sometidos a prueba. No se sabe aún a ciencia cierta cual era dicho condicionamiento; John Milton en "El Paraíso perdido" nos expone una posible salida a la cuestión: entonces Dios reunió a sus ángeles y les dijo " He aquí a mi glorioso Hijo... quiero que el cielo todo le doble la rodilla y como a Mi, le respete y adore. Los que le sirvan como subditos leales, gozaran para siempre mis favores. Mas todo aquel que a este decreto no obedezca, lo declaro desde ahora rebelde..." (3). Milton propugna que la presentación del

hijo Jesucristo a las huestes angélicas desencadenó que, uno de ellos, Satanas, ángel favorito de Dios e insuperable en belleza y conocimiento, se enfureciera, y uniéndosele otros ángeles incon-



formes se rebelo contra él, librando una batalla, de la cual, quedaría derrotado y posteriormente desterrado al averno.

El motivo de su descalabro oscila entre la arrogancia, el orgullo, y hay quienes aseguran que hasta la lujuria. "La Divina Comedia", un libro notable por sus descripciones alegóricas del infierno, el purgatorio y el cielo así como de sus correspondientes habitantes, propone su hipótesis en voz de Beatriz: "La causa de su

caída fue la maldita soberbia de aquel que viste en lo profundo..." (4)

A toda buena novela policíaca le es indispensable la intervención de los villanos; en este caso, ese grupo de ángeles derrocados que llamamos los demonios, son los encargados de cumplir dicha función. Estos espíritus malignos, están obstinados en hacer tropezar a nuestra alma para llevársela a las insondables llamas eternas. De manera gráfica generalmente son representados con alas de reptil o murciélago y asociados con los dragones, las serpientes y la noche. Los secuaces de Luzbel también cuentan con jerarquías, y su compilación más aguda se encuentra en el "*Pseudo Monarchia Daemonium*" de Johann Weyer, que apareció en el siglo XVI.

Muy a pesar del derroche de fantasías y leyendas acaecidas en las mentes de hombres y mujeres, el concilio de Letrán en 1215, procurando desaparecer el fanatismo de su Época y actualmente reiterado por la Iglesia Católica, nos advierte que su existencia consiste en no más que una "verdad de fe" (5), esto es, que nos basamos en las creencias y tradiciones que desde antes de nuestros abuelos se narraban y se narran de boca en boca, que leemos una y otra vez en libros sagrados como la Biblia y el Corán; para fundamentar así su veracidad, ya que no contamos con la posibilidad de tener aunque sea una "plumita" de sus alas, para estudiarlo en un tubo de ensayo de laboratorio.

Los protectores

A través del tiempo, la conceptualización del ángel siempre se ha matizado de candor y romanticismo. Pensemos por ejemplo, en la multitudada representación del niño hincado junto a su cama, rezando aquella clásica plegaria: "Ángel de mi guarda, mi dulce compañía, no me desampares ni de noche ni de día, no me dejes solo, que me perdería", descubriremos la innata ternura que se anida en su cuerpo al encontrar que tiene un amiguito invisible que le ayuda a ser bueno. Sin duda no hay nada más hermoso que la figura del ángel guardián, uno por cada mortal, impasible velador que no se separará ni un instante de su protegido. Pero ese guardaespaldas (con la más ingrata de las profesiones, y sin remuneración alguna), que se batiría capa y espada para defender la pureza de nuestro corazón, puede estar seguro de que muchos ya lo hemos olvidado. Al menos eso se creía, porque ahora con tristeza y alegría arga-

masada, la angelomanía a resucitado en las cosmopolitas ciudades de nuestro entorno.

II. Los Encierros del Hoy

"Cuando caminaba por un centro comercial, inmerso en gente y apretujado por mis pensamientos, miré con peculiar interés el aparador de una pequeña tienda de chucherías. De repente, como esperándome, encontré al ángel más hermoso que pudiera existir; era de porcelana policromada y llevaba una túnica de satén y galones dorados que brillaba por la acción de luces de neón y lámparas de halógeno. Fervoroso creyente de los ángeles, me decidí a comprarlo en el instante. Para desilusión, el exorbitante precio que se le adjudicaba a dicho objeto hacia inaccesible a mi corto y ridículo ingreso su adquisición, y desesperanzado, salí del local con las manos vacías. Caí en la cuenta minutos después, de que la fe me estaba costando bastante cara, y que los ángeles,



que se supone son únicamente espirituales, tampoco se escapan de la ineludible comercialización."

La nueva angelomanía

Sin duda, los ángeles resurgen inusualmente, y su culto cobra popularidad. Prueba de ello, son dos estudios que se hicieron en Estados Unidos sobre su creencia. El primero, realizado por la empresa Gallup en 1978, revela que más de la mitad de los encuestados aseveraban la existencia de espíritus alados. El segundo, certificando al anterior, fue efectuado recientemente por la revista *Time*. En dicha edición, presenta en estadísticas la increíble y arrolladora cantidad de 69% de norteamericanos encuestados con plena convicción en su veracidad, frente a un 25% que niega otro tipo de existencia que no sea la corpórea.

Estos datos son sorprendentes si tomamos en cuenta que nuestra sociedad, escéptica a todo argumento con tintes de fábula, que sataniza a los dibujos animados como causantes de la manipulación infantil (6) pueda creer aún, en sujetos andróginos revoloteando por los aires con alas de pajarito blanco e inconfundible voz de contratenor. Pero si buscamos por nuestros propios medios, comprobar su inusitada fama, comparada aún con la de Marlyn Monroe, los Simpson o Cuahutémoc Sánchez, no tenemos más que mirar a nuestro alrededor. Descubriremos que en verdad, los ángeles ya no están en los cielos, están aquí en las ciu-

dades con sus huestes infinitas invadiendo nuestro sopor ciudadano; y aprovechándonos del silencio infranqueable entre nuestra forma de comunicación y la suya, nos mostramos indiferentes a la luz que irradian, a sus mensajes de amor, y a su protección incondicional.



Mercadotecnia alada

Los ángeles ya tienen su precio, y nos gritan desde las vitrinas frías y exhuberantes ¡cómprame!, pues en las sociedades progresistas, ahora todo se convierte en "espiritual". Diseminados por las tiendas innumerables objetos ostentan su efigie; programas enteros de televisión y radio se dedican a hablar de sus poderes e influencias. Cantidad de libros "best seller", de carácter sensacionalista, se exhiben en los estantes de múltiples librerías: "Métodos para comunicarte con tu ángel" o "Cartas de los que llegaron del cielo" se recitan en las carátulas bellamente ilustradas. Proliferan cursos y conferencias para ayudar a sintonizarse en su frecuencia y conocer sus nom-

bres según el signo zodiacal de la persona. Cantantes de distintas corrientes musicales, los invocan a través de sus melodías y sus letras; el cine se encarga de humanizarlos y dar una visión neodecadente de la comunidad celestial confrontándola a la vida ciudadana: los ángeles, con sentimientos (como los del humano) de soledad e incertidumbre, pretenden alcanzar la forma de existencia contraria (los ángeles la del humano, y el humano la de lo espiritual), en películas extraordinarias como "Las alas del deseo", "El cielo sobre Berlín" y "Tan lejos, tan cerca" de Win Wenders.

El ansia de fe

La sed de sustentar espiritualmente a tanta teoría, afición, "ciencia", e incluso deporte (pretendiendo una supuesta trascendencia), ha caído en el más bajo concepto de superchería. La multiplicación de sectas religiosas con increíbles innovaciones en definición de virtudes y pecados, revela como los dogmas se han convertido en un ramillete de productos, para el gusto del consumidor. El fanatismo ha llegado al punto de comparar el fenómeno ovni, con un sector de la hueste angélica dedicada a conducir el universo; o afirmar que Superman es el arquetipo del Arcángel Miguel, sustituyendo las alas de éste, por la capa bermellón de aquél.

Pero, ¿son en verdad las películas, las canciones, las conferencias, los objetos y toda esta maraña de ideas, el verdadero

camino para reencontrarnos con nuestra esencia perdida, con la búsqueda de la fraternidad humana olvidada?

Ciertamente que no. El regreso de éstos míticos personajes no es vuelta en "U" hacia la religión, ni la solución a nuestros problemas de incertidumbre e impotencia ante lo desconocido. El humano, ante la terrible agonia de tener que enfrentarse a una época de individualismo escéptico, egoísmo, e indiferencia de los otros, no tiene más remedio que arrastrarse a ideas como los ángeles, conceptualizándolos de manera sentimentalista; ya que ellos, seres perfectos, celadores de nuestra existencia, portadores de los más altos ideales de la humanidad, y sobre todo, nos tienen que dar la razón en todo y no nos pueden criticar, porque ¡afortunadamente no hablan!, procurarán hacernos creer que el duro caminar de la vida no es tan lamentable.

Si además le agregamos, que la fe en los ángeles, según Sor María Pía Guidici: "ha sufrido en este siglo tres fuertes ataques: el de una exégesis que ha querido interpretar a los ángeles bíblicos como un desdoblamiento del mismo Dios o del hombre; el de la psicología y la etnología que explican la aparición de los ángeles como un fenómeno de mitologización o de expresión de una mentalidad animista ingenua; y, por último, la explicación cientísta de las cosas y del hombre, que parece hacer inútil la existencia y la actuación de seres invisibles", aunado a que la Iglesia

Católica, harta de ver como sus creencias se vuelven objetos de "show bussiness" y atracción de temporada (navidad, pascua, etc.) ahora niega a los ángeles, y los excluye a mitos extranjeros adoptados por los judíos de culturas circundantes. Meros símbolos de fe, que invariablemente llevan a la figura de Cristo el Salvador.

El destino inevitable

La creciente fama de los ángeles terminará, desgraciadamente, en una moda pasajera, arrebatándoles su espiritualidad y su verdadero sentido, no pasaran de ser niños regordetes con alas destinados a ser aplastados por el consumismo, cuando éste se hastíe y encuentre un nuevo objeto espiritual con el cual pueda jugar. Para acercarnos a los ángeles no bastará con comprar una playera, una estatuilla o una litografía con su rostro impreso; tampoco oyendo música o comprando libros que lo invoquen. Estamparlos, dibujarlos, imprimirlos y grabarlos en discos o cassettes, es un bonito recordatorio; pero en sí, difiere mucho de ser la verdadera devoción que enaltezca nuestra alma. Eso es querer humanizarlos, darles un cuerpo que no tienen, y poderes que no quieren poseer.

Es momento de cambiar, de abrir nuestros horizontes. La búsqueda del equilibrio espiritual y la felicidad, será infortunada si seguimos buscando en el exterior, ya sean objetos o ideas. La verdad se encuentra en nuestro interior, en los pequeños mo-

tivos que dan sentido a nuestra vida: el brillo del sol, el aire que aún queda, la compañía de un amigo. Cuando abramos nuestros ojos, en vez de cerrarlos por temor a la caída, se liberarán entonces sus alas de los falsos encierros de nuestras mentes falibles; al mismo tiempo que renacerán las nuestras, ese pequeño par de alas que tuvimos cuando niños, y olvidamos al crecer: nuestros sueños y nuestra fe. Pensar que los ángeles no son la luz, ni el mensajero, son tan sólo el mensaje, que a nosotros nos queda por interpretar y poner en marcha.

Referencias Bibliográficas:

(1) Frases seleccionadas y traducidas de la película "Wings of Desire" de Win Wenders

(2) Varios. "Catecismo de la Iglesia Católica" Coeditores Católicos de México, México 1992. No. 329.

(3) Milton J. "El Paraíso Perdido" Limusa, México 1989. pp. 63

(4) Alighieri D. "La Divina Comedia" Editores Mexicanos Unidos, México 1993. pp. 423

(5) Varios "Catecismo de la Iglesia Católica" Coeditores Católicos de México 1992. No. 328

(6) Cfr. "Cómo leer al pato Donald" de Dorfman y Mattelart. En ellos, los autores aseveran que las caricaturas de Disney, envuelven al niño subliminalmente, en un mundo irreal e irresponsable.

Humanismo y Posmodernidad

Dr. Baltasar Castro Cossío*

Humanismo y Posmodernidad

Resumen

Descubrir el qué y para qué del ser humano en el mundo, ha sido siempre un problema que urge resolver para determinar el significado y posición de la existencia humana.

Todo ser humano como individuo o como pueblo, tarde o temprano tiene que enfrentarse a las preguntas del qué y para qué de la existencia.

A través de la historia del pensamiento occidental, muchas son las respuestas que se han dado a esas preguntas básicas.

En este ensayo el Autor presenta un panorama de las distintas respuestas que se han dado al significado fundamental del ser humano en contraste con la búsqueda contemporánea de la posmodernidad sobre el qué y el para qué del ser humano y su historia.

Humanism and Post Modernity

Abstract

To discover the nature and the mission of human beings is still an urgent problem to be solved, if we are to determine the meaning and the place of human existence on the world. Sooner or later, either as individuals or as a group, human beings have to face the question of the *what* and the *for what* of the existence. The history of the Western thinking shows us many of the answers given to these basic questions. The author of this essay provides a wide view of the different answers designed to explain the fundamental meaning of human existence, and makes them to contrast against those provided by the *post modern* queries related to this problem.

* Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Salud

Humanisme et Post-Modernité

Résumé

Il existe un problème urgent à résoudre pour déterminer la signification et la position de l'existence humaine. Ce problème, d'ailleurs existant depuis toujours, est de savoir le *quoi* et le *pourquoi* de l'être humain dans le monde.

Tout être humain, individuellement ou en peuple, doit affronter tard ou tôt ces questions.

Tout au long de l'histoire de la pensée occidentale, les apports pour y répondre ont été nombreuses.

Dans cet essai l'Auteur présente un tour d'horizon des diverses réponses données à la signification fondamentale de l'être humain en contraste avec la recherche contemporaine de la post-modernité à propos du *pourquoi* de l'être humain et de son histoire.

Introducción:

La visión que nos presenta el mundo contemporáneo es lo suficientemente paradójica como para angustiarnos a cualquiera.

Por una parte el progreso de la ciencia y la tecnología nos hace soñar en un mundo futuro en el que los seres humanos, podremos estar confiados de nuestro dominio y control sobre la vida y la muerte, sobre el tiempo y la eternidad, sobre la materia y el espíritu, sobre la pobreza y la

riqueza, sobre la ignorancia y el saber, en última instancia sobre el hombre mismo principal factor del desencanto del vivir, para que no siga vigente la premisa de Hobbes «homo homini lupus», el hombre es un lobo para el hombre.

Pero por otra parte el mundo contemporáneo también se nos presenta como un lugar lleno de sombras. Sombras que nos hacen perder la dimensión de nuestro ser y nos sumen en la confusión del absurdo. Por todos lados encontramos desolación, tristeza, desconsuelo, desesperanza, miedo, pobreza, agresividad sin sentido, desconfianza en las instituciones, descomposición de las axiologías, ausencia del amor en su dimensión integradora.

El ser humano en nuestro tiempo se encuentra desconcertado. A pesar de tantos siglos de pensamiento filosófico, de inquietarse sobre el significado de su propia existencia y la del universo, dentro del cual se encuentra inmerso, parece perplejo.

Por una parte la sociedad contemporánea se mueve entre las categorías del respeto y la dignidad. Se advierte por todas partes una creciente conciencia de la dignidad la persona y sobre ella se hace descansar el fundamento de los derechos humanos.

Pero por otra parte el creciente poder científico tecnológico, puesto con frecuencia al servicio del poder político, está invadiendo progresivamente sectores cada vez más amplios de lo que constituye el núcleo más íntimo de ese centro autopoiesis ontológica, psicológica y moral que es la realidad personal del hombre.(1).

Por una parte los medios electrónicos de información han logrado que el ser humano, más que en ninguna otra época, esté en posibilidades de estar comunicado. Pero a su vez, hoy más que nunca, se percibe el hombre como una soledad clausa y aislada de la conciencia del otro.

En cuanto al avance científico y técnico, nos sentimos gigantes, pero pigmeos en cuanto a la vida moral.

Hoy más que nunca los seres humanos buscamos la presencia del Absoluto como una forma de trascendernos y evitar la sensación de la pequeñez, pero por otra parte las religiones son abandonadas por sus afiliados.

El progreso material no ha correspondido a un progreso moral, parecemos, a pesar de todo lo que ese siglo XX nos ha traído de nuevo, no avanzar hacia la humanización del hombre.

Este ensayo, tiene precisamente ese objetivo: profundizar sobre el problema contemporáneo de la humanización de la cultura en un contexto de progreso y desarrollo llamado

posmodernidad.

No en busca de alguna solución porque por el momento no parece tenerla. Se intenta más bien compartir con los lectores dudas y preguntas sobre un tiempo que parece no ser comprensible.

Se intentará en lo posible evitar toda sofisticación terminológica propia de algunos filósofos, y buscar, sin pérdida de profundidad, una forma de comunicación que aún los no expertos en saberes filosóficos puedan comprender.

El ensayo tiene dos partes. En la primera parte describiremos las distintas opciones humanistas anteriores a la posmodernidad, para en una segunda parte decir algo sobre la opción humanística posmoderna.

1.- El Humanismo.

El significado de la palabra y concepto de «humanismo», no es fácil de exponerlo de tal manera que todos estén de acuerdo en su definición. Es de esos conceptos que son conclusión de una visión del mundo y del hombre. Su polisemia implica una teoría, una concepción estructural de lo que alguien piensa que es el hombre y el mundo.

En última instancia hay tantos conceptos de humanismo, cuántas cosmovisiones, antropovisiones, y egovisiones.

En su definición está presente la historia y la subjetividad de sus actores. La palabra en sí sólo nos indica algo que se refiere al «hombre». Pero qué es el ser humano, y por consiguiente qué es el humanismo, dependerá de lo que una cultura, un tiempo,



una ideología, un grupo, o un individuo piense sobre ello, en función de la conciencia que tenga de lo que es la existencia llamada humana.

Esta es la razón por la cual, antes que dar una definición personal de lo que entendemos por humanismo, preferimos exponer las distintas formas de concebir al ser humano, en las corrientes antropológicas de alguna manera vigentes.

En nuestro tiempo ha desaparecido la unanimidad acerca del **qué**, del **para qué**, y por consiguiente del **cómo** del ser humano. Se han derrumbado los mitos de la unidad ideológica que muchos consideraban posible a principios del siglo XX.

Hemos de confesar que hay diversas concepciones del hombre y ninguna de ellas puede presumir de ser científicamente verdadera. Cada concepción encierra una teoría y una práctica existencial. De igual manera es necesario confesar que no es tan fácil clasificar las distintas maneras como se presentan el **qué** y el **para qué** del ser humano. La clasificación, por tanto, que aquí exponemos es algo subjetivo.

Seguiremos una clasificación que un gran amigo y compañero en el pensar filosófico, Octavi Fullat, ha propuesto teniendo como punto de polarización de las distintas corrientes antropológicas el **qué** y el **para qué** del hombre. (2)

1.1.- El hombre como eternidad.

Las antropologías del hombre como eternidad, como intemporalidad, imaginan un hombre definitivamente a salvo de las impertinencias fácticas. Desde el ideal de un ser humano salvado en su totalidad y para siempre, analizan, interpretan la historia y

del hombre, no es este padecer, sino la libertad, el gozo, la inmunidad, la vida sin posibilidad de pérdida.

Nada de cuanto hay merecer vivir, el hombre viejo debe morir para que posibilite la llegada del hombre nuevo. El ser humano no ha sido creado como la



proponen métodos que permitan alcanzar el adorado «hombre total».

Hasta el momento actual la humanidad ha padecido opresión, dominio, sufrimiento, enfermedad y muerte, pero el destino

naturaleza, que vive y muere continuamente, sino como un ser en el que la existencia se adquiere de una vez por todas, aunque para lograrlo habrá que padecer y luchar.

Su esencia radica en el espíritu, en ese algo que lleva dentro y que le asegura la subsistencia eterna, porque el alma como ser espiritual, simple y único no puede dejar de existir.

La dominancia del espíritu sobre la materia será la garantía de la venida del hombre nuevo.

Dentro de esta corriente antropológica estarían el neoescolasticismo, el neoidealismo, el espiritualismo y la fenomenología.

Quizás Platón sea el padre de todas estas concepciones humanísticas en el campo filosófico. Para Platón el bien nos hace dichosos. El amor es la aspiración a un bien absoluto. Las ideas son valores ideales y eternos. Sólo alcanzando el mundo de las ideas puede llevarse a cabo la conversión del espíritu. La medida de la verdad no se halla ni en las cosas, ni en nuestra subjetividad, sino en el Bien Absoluto. En contra del sofista Protágoras, Platón defiende que la medida de todas las cosas es Dios y no el hombre.

1.2.-Antropologías freudianas.

Freud junto con Darwin, son sin duda alguna, los pensadores del siglo XIX y XX, que más han influido en las concepciones del ser humano como «homo naturalis», como «homo eroticus».

Para Darwin el ser humano es una continuidad de la naturaleza. No podremos nunca

comprenderlo y explicarlo, sino a partir de que comprendamos la naturaleza, los seres de los cuales tomo su existencia propia.

Pero es sin duda Freud quien más ha influido en la cultura del hombre: placer, del hombre poder, del hombre consumo, del hombre intrascendente.

Freud según el análisis de Ricoeur (3), es un filósofo de la sospecha, alguien que cree, junto a Marx y Nietzsche, que toda la historia de la filosofía occidental ha sido un error manifiesto. Es necesario pues desenmascararla, es decir, darnos cuenta que existe un mundo falso, la conciencia, y otro que resulta el auténtico, el real, el que constituye la base y el fundamento de nuestras acciones: el inconsciente.

Freud supone que el ser humano es ante todo instintos de placer y de muerte. Lo que mueve básicamente al ser humano a actuar es el deseo y el apetito sexual. En la «Interpretación de los Sueños» Freud afirmará sin miedo que Eros, el impulso sexual constituye un Trieb, es decir un instinto, una pulsión.

En Totem y Tabú extenderá esta concepción del hombre, al ámbito de la cultura y la civilización. Lo que tiene lugar a nivel individual encuentra una perfecta simetría a nivel colectivo.

Freud propone así una antropología trágica, en la que el ser humano es pulsiones incabadas, centradas en el placer y el poder.

Quizás trescientos años antes Tomas Hobbes, había puesto las bases filosóficas de la concepción freudiana. En Leviathan-su texto fundamental- desarrolla una concepción particular del Antropos que, a la postre, resultará decisiva para entender las tesis de Freud. Hobbes descubre que hay una tendencia arcaica, originaria, primitiva, que reposa en el seno más profundo de la realidad humana y que consiste en el deseo de «poder»: «situó en primer lugar, como inclinación general de toda la humanidad, un deseo perpetuo de poder tras poder, que sólo cesa con la muerte» (4).

Queda bien claro que para Hobbes la tendencia al poder es algo propio de la humanidad, que pertenece a la esencia de la especie humana. Si el deseo de poder es innato, por consiguiente también lo será el de la agresividad, única forma de lograr el poder. Es el Contrato Social, el que hace posible el que esta tendencia no destruya la especie humana.

Dentro de la corriente freudiana podrían enumerarse el Freudomarxismo (Reich, Fromm, Marcuse, Adorno, Horkheimer) y el antipsiquiatría (Laing, Bettelheim, Basaglia, Mannoni).

1.3.- El hombre libertad del anarquismo.

La concepción anarquista del hombre ve la realización de éste en el abandono total del individuo a su naturaleza, lo cual se contraponen de forma radical a la

mayoría de las instituciones sociales que sobreviven merced a la presencia de la autoridad. El Estado, el poder económico, las iglesias, la familia y también la escuela constituyen fuerzas sociales que oprimen a los individuos no permitiendo su plena existencia. Todo lo que se nos impone acaba enajenándonos, es necesario combatir la opresión no importa de qué tipo sea.

Para el anarquismo la fuente de todos los males del hombre es el poder o dominio que unos hombres ejercen sobre otros hombres, es decir, lo político es esencialmente malo. Únicamente la espontaneidad de las masas resulta válido. El Estado sea comunista, sea burgués, es siempre destructor del hombre.

El anarquismo al poner énfasis en el valor del individuo, origina el individualismo, que más adelante Max Stirner lo desarrollará como opción humanística. En su obra «El único y su propiedad» sostiene que no existe otra realidad que el individuo singular, o de carne y hueso. Es pues necesario luchar contra cualquier fuerza que quiera apoderarse de nuestra individualidad. (5).

Dentro de esta corriente podríamos situar a los socialistas utópicos Owen, Fourier, así como a Proudhon, Bakunin, Saint-Simon.



1.4.- El materialismo deshumanizante.

Dentro de esta perspectiva antropológica se encuentra el Empirismo, el Liberalismo, el Naturalismo, el Positivismo, el Pragmatismo y el Marxismo.

Todas estas corrientes tienen de común que conciben al hombre como un ser intrascendente, sin un destino más allá del presente. Algo que comparte destino con la naturaleza y es sólo naturaleza. Materia antes que espíritu. Algo que hay que entender sólo dentro del contexto científico. No hay más allá. Sólo existe lo sin sentido.

Para el empirismo el hombre es antes sensación que razón. Las sensaciones del hombre dirigen las acciones, no sus pensamientos.

Para el liberalismo, cada individuo es más importante que el grupo. El conocimiento se inicia en cada individuo.

Según el naturalismo, el ser humano es espontaneidad. Lo espontáneo es anterior a lo aprendido a través de la civilización. Conocemos desde el cuerpo. Sólo es aceptable la acción espontánea.

Desde la perspectiva del positivismo, el hombre es lo que de él puede observarse. Sólo existe lo que puede ser observado, cuantificado.

Para el pragmatismo el hombre es acción exitosa proyectada hacia el futuro. Conocemos mediante la acción. La acción eficaz es aquella que se realiza por interés.

Para el marxismo, el ser humano sólo tiene sentido dentro de la sociedad. La sociedad es anterior al individuo. El individuo sólo puede existir en función de la sociedad. Cualquier acción encaminada a independizar al individuo de la sociedad, a privilegiarlo sobre los demás es

algo intrínsecamente malo. De esta manera el marxismo es la antípoda del liberalismo. Aunque coinciden en su materialismo y concepción del ser humano como algo intrascendente.

1.5.- Antropología sin sujeto.

Para el estructuralismo, el cientisismo, el neopositivismo, el ser humano carece de intimidad, no puede hablarse de él como una conciencia. El hombre sólo es un dato, un hecho, un fenómeno. El hombre es aquello que las ciencias humanas pueden saber de él y aquello que las tecnologías pueden hacer con él. Así por ejemplo para el conductismo cientista, la conducta de una persona está controlada por su historia genética y ambiental y no por la persona misma como agente iniciador y creativo. (6) De esta forma el código moral pierde su sentido tradicional y la libertad ha desaparecido.

Dentro de estas concepciones antropológicas, el ser humano como sujeto es sólo el producto de estructuras sociales, del medio ambiente, de algo que es real, pero que no puede ser el sujeto mismo. Se desvanece así toda posibilidad de concebir al hombre como un ser cuya consistencia radica en su conciencia y oiga como realidad objetiva.

1.6.- El ser humano como mera existencia.

En 1927 publicaba Heidegger «Sein un Zeit» y en 1943 Jean-Paul Sartre sacaba a luz «El

ser y la nada». Nacen así las dos obras más importantes del existencialismo, que habría de marcar una época en la historia de la búsqueda del significado del ser humano.

Los interrogantes clásicos de la cultura occidental, siempre han sido: qué es el hombre, qué es el mundo y quién es Dios. La originalidad existencialista consiste en formular tales cuestiones a partir de la idea de la existencia.

Para el existencialismo el punto de partida es la realidad de la propia existencia. Hay algo que nadie puede someter a discusión: la propia existencia. Esta constituye un dato, un hecho. Un hecho tan originario que sin él no hay otros hechos. El ser humano por eso mismo sólo puede estar seguro de su propia existencia. De esta manera el sentido de «existencia» cobra ya una nueva dimensión, se trata de la existencia exclusiva del ser humano y no de la de Dios, o de los demás seres.

Lo más importante para el hombre es su existencia, único dato al que puede tener acceso. Las esencias nadie puede decir que existen porque nadie puede acercarse a ellas. El existir es sólo una apertura al ser. El hombre singular consiste en tener que hacerse, tarea que viene interrumpida por la muerte. El ser humano es así solo una tensión entre la posibilidad y la realidad. El tránsito de la posibilidad a la realidad, se logra sólo a través de situaciones concretas pagando el precio de perder otras muchas posibilidades que jamás van a

realizarse. El hombre sólo puede hallarse en el mundo. El ser es lo absoluto, el hombre sólo está orientado hacia él, pero nunca podrá serlo.

Para el existencialismo vivir lo concreto, lo circunstancial, lo que ocurre y en el momento que ocurre es lo importante. Sólo el hic et nunc, el aquí y el ahora, es importante, lo demás sólo es posibilidad, no realidad. En su desecho de absoluto el hombre se convierte en una pasión inútil.

1.7.- El ser humano como persona.

El personalismo es el humanismo que está en la base de los principales movimientos contemporáneos de reivindicación social de los derechos humanos.

Llamamos personalismo a toda doctrina y a toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo.

No es fácil definir la persona ya que no es una cosa, una substancia, sino un principio de imprevisibilidad. Como no es objeto alguno, la ciencia no puede apoderarse de ella.

El personalismo es una filosofía de la existencia encarnada y no de un espiritualismo sublimado.

Por persona hay que entender una conciencia que es

capaz de autodefinirse, de autopoerse, de autotranscenderse.

De autodefinirse, es decir de decidir quien quiere ser, cómo quiere ser y para qué quiere ser.

De autopoerse, es decir de ser teniéndose. Todo lo que tengo no está en mí sino yo soy todo lo que tengo: mi cuerpo, mi inteligencia, mi fantasía, mi cuerpo.

De autotranscenderse, es decir de lograr lo que soy a través de la realización a lo que aspiro. Mi ser es mi autobiografía, aquello que yo he logrado a través del vivir la existencia como propia y no como prestada.

Mis actos naturales- recordar, amar, respirar- son míos y son naturales, pero no se identifican las razones por las cuales dichos actos son míos y son naturales. Porque mi naturaleza es personal los actos naturales que brotan de mí pasan a ser míos.

La persona humana se halla implantada en la biología y en la historia social a fin de «realizarse». Por ello la persona se trasciende sin desmayo, apuntando siempre a un más allá que le proporcione sentido.

En el ser de la persona se descubre la libertad. Por ser persona, somos libres, aunque esta libertad humana no en modo alguno absoluta, sino siempre situada en un contexto histórico.

El ser humano sólo podrá lograr su autorrealización en la libertad, como autodeterminación consciente del ser y trascender de su existencia.

La persona se autoconoce en el acto de personalizarse, de ir más allá de la imperfección circunstancial.

Desde esta perspectiva es imposible fundar la comunidad humana esquivando la persona, aunque fuese esto pretendido por supuestos valores humanos, deshumanizados por estar despersonalizados. La comunidad personalista es una persona de personas. (7).

Del personalismo quizás Mounier es el más conocido. Podríamos afirmar que el personalismo de Mounier es un retomar lo mejor del marxismo, el cristianismo, el anarquismo, el existencialismo y la fenomenología. En el campo Educativo Paulo Freire, busca liberar a través de la educación a la persona humana de su dimensión intrascendente.

A través de estas siete formas de encarar y organizar las tendencias filosóficas de definir el ser y que hacer del hombre, hemos tenido contacto con muchas maneras de pensar en lo «humano», es decir de concebir un «humanismo».

Todas estas antropologías, es decir todos estos «humanismos», algo dicen del hombre, algo descubren de él para concretar su significado y poder resolver

las cuestiones fundamentales del «qué y el para qué del ser humano».

En nuestro tiempo, sería difícil encontrar en el campo concreto del vivir individual y social, una corriente pura. Nuestra cultura con sus luces y sombras, refleja quizás la influencia de todas.

Unas las encontraremos más presentes en lo económico, otras en lo social, lo político, lo estético, lo religioso. Todas ellas hacen al hombre contemporáneo. Todas ellas son a veces luz y sombras en la existencia de los individuos y las sociedades.

Lo importante es saber qué somos y para qué somos.

2.- El Problema de la Posmodernidad

Nos toca ahora analizar el problema de la Posmodernidad.

Hemos ya dicho qué podemos entender por humanismo, y cuáles han sido los intentos del pensamiento humano por saber y establecer quién es el hombre.

Entrar al problema de la posmodernidad, es quizás continuar con las mismas preguntas, pero desde la perspectiva de la esperanza.

Para Lyotard el término «posmodernidad» «designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de

la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX» (8).

Es evidente, como el mismo Lyotard lo dice, que su definición de posmodernidad se refiere al problema del saber. La posmodernidad no es sólo un problema de la ciencia, la literatura o el arte, es algo que abarca todos los ámbitos del hombre, desde el saber hasta el hacer, desde la ciencia hasta la moral, desde la sociología hasta la religión.

Nosotros aquí tomamos el concepto de posmodernidad desde la dimensión antropológica, es decir desde su influencia definitoria del hombre. Desde su capacidad para responder a las preguntas fundamentales del ser humano: qué soy y para qué soy.

La posmodernidad como fenómeno humano-social, es una

postura ante la vida, ante la sociedad, ante el mundo y ante Dios. En suma una postura ante el significado mismo del ser humano y su existir.

Para algunos lo posmoderno es un agotamiento del mundo moderno, un síntoma de la profunda crisis del mundo de hoy.

Es una especie de renuncia a la formulación de un proyecto total de transformación social. Para otros la posmodernidad es la reconciliación del hombre consigo mismo. No es una negación de la razón, ni una negación de principios como la democracia, el individualismo o la economía de mercado. Se trata sólo de una relativización de los mismos. Una visión tolerante de la moral, la ciencia, la religión y la política. Es la aceptación de la imposibilidad de establecer una

clasificación jerárquica de las culturas en la historia. Es el aceptar el valor de todo lo que es y hace el ser humano, sin dogmatizar, sin priorizar, sin preferenciar desde la perspectiva de la verdad, de lo bueno o de lo bello.

2.1.- La posmodernidad como esperanza

Para algunos la posición de Nietzsche y de Heidegger, respecto a la muerte de Dios y del fin de la historia como característica alterna al fracaso de la modernidad, presentaría la posmodernidad como una catástrofe, como un desastre de la cultura.

El fin de la historia sería el fin de la vida humana en la tierra, como parecería sugerirlo Fukuyama en su libro con el título de «el fin de la historia».

Nosotros preferimos la posición de Vattimo que interpreta el fin de la historia, más bien como el fin de una historia como proceso objetivo dentro del cual estamos insertos, para avanzar hacia la historicidad como un determinado modo de tener conciencia de que formamos parte de este proceso (9).

Para la visión cristiana la Historia aparece como historia de la salvación que de por sí ya está dada, por el hecho mismo de la muerte y resurrección de Cristo. Una historia que ha de tener como plenitud la estabilización del progreso humano por la purificación de la cultura en la segunda venida de Cristo, y que connota a la escatología de





continuidad antes que catastrófica.

La segunda venida de Cristo se verificará cuando el hombre haya logrado las condiciones de progreso necesarias para que la cultura sea incorporada a la dimensión divina. Cuando Cristo venga por segunda vez no habrá una destrucción de la cultura humana como condición para que se dé el reino de Dios, sino que el progreso del hombre será tomado por Cristo para purificarlo y adentrarse en el progreso verdadero sin fin.

De esta forma aparece así en la modernidad cristiana la idea del progreso continuo como misión del hombre revestido de Cristo.

Las contradicciones del progreso de la modernidad, centrado en el progreso

económico y científico, que ponen en peligro a la humanidad, ha hecho que el hombre posmoderno pierda la esperanza en el progreso económico y tecnológico como una forma de caminar hacia la consumación de la historia humana.

La posmodernidad reniega del progreso material continuo como realización de la historia, para buscar un progreso alternativo que asegure en realidad la subsistencia humana.

La historia humana no es algo que se da al margen de nuestras intenciones, algo que tiene que darse. La historia en tanto podrá darse en cuanto los seres humanos sean no sólo objetos de la historia, sino sujetos. Seres plenamente conscientes de lo que ocurre y para qué ocurre.

De esta forma surgen los

movimientos humanos que no confían más en el Estado o en las Instituciones sociales como forjadores de la Historia, sino que buscan incorporarse activa y conscientemente como individuos o grupos a la definición de la historia, puesto que la historia no podrá darse sin ellos.

Los años sesentas, dicen Ana Treviño y Silvia Bolos, son el gran antecedente y el período en el que se comienza a darse los movimientos sociales como fenómenos nuevos en relación a un tiempo histórico anterior, cuyos protagonistas fueron las instituciones sociales así como los partidos políticos.(10).

En los setentas se inaugura un espacio teórico que sienta las bases de las construcciones actuales. Numerosos movimientos desde diversas posiciones, buscan adueñarse de la historia y no dejarla a merced de las instituciones.

Durante los años ochenta hubo cambios en las formas de concebir la acción colectiva: de acciones con alto contenido político pasaron a reivindicar aspectos culturales.

Los años que transcurren en la presente década se caracterizan por mostrar la imposibilidad de implementar proyectos económicos exitosos en términos de un desarrollo deseable y por la incapacidad de muchos gobiernos de llevar a cabo procesos de democratización a nivel político.

Una de las tareas de los años actuales será sin duda alguna el lograr que la humanidad reestructure su forma política de representar los intereses de los individuos y grupos, para que todos se sientan de alguna manera corresponsables en un desarrollo sustentable.

La idea del progreso no se ha terminado, simplemente la posmodernidad la retoma desde una perspectiva distinta: desde el protagonismo de los individuos y grupos desde su dimensión personal y no desde los intereses de las instituciones sociales enclavadas en el poder como forma de dominación.

La posmodernidad es una esperanza. Una esperanza de progreso que sea tal. De un progreso que no termine en tragedia. De un progreso que sea para todos y en todas las dimensiones humanas y no del progreso de unos cuantos o de grupos privilegiados por el poder económico y político.

De un progreso que no termine con la historia humana, a través de una catástrofe ecológica o social, sino de un progreso que incorpore al mundo físico y social como un todo, de un progreso holístico antes que segmentado y reduccionista.

2.2.-La posmodernidad como búsqueda de la identidad.

La explicación de la existencia de las nuevas formas de manifestación social, distintas de las tradicionales, llevan como fin

no sólo una manifestación de fuerza, sino una busca de reconocimiento de la identidad.

Feministas, ecologistas, homosexuales, pacifistas, etc. son históricamente nuevos. Los actores involucrados en los movimientos contemporáneos no se ven en términos de una clase socioeconómica.

Los nuevos movimientos apuntan más a la búsqueda del respeto por su identidad y derecho a definir su propia forma de existir dentro de la sociedad civil, sin guiarse por los criterios de poder económico o asociación partidista.

Los actores de estos movimientos buscan el regreso a una comunidad no diferenciada en función del poder político o económico. Luchan en nombre de los derechos humanos de autodeterminación existencial, por una forma de romper con la intolerancia, xenofobia, dogmatismo, para lograr una sociedad más plural, más tolerante, más indiferenciada.

Intentan acabar con las clasificaciones sociales en función de la raza, la religión, la preferencia sexual, la cosmovisión, la opción política o económica, para centrarse más en la unidad en relación al simple hecho de ser humano.

Es lo humano lo que ha de unificar a los hombres, no su lengua, su religión, su cultura, su sistema político o económico, su ideología.

La unidad como fundamento de la historia humana, hipótesis del modernismo, se mantiene, aún cuando su significado varía en la posmodernidad.

De esta forma sugiere Jürgen Habermas que la sociedad ya no busca la unidad en principios filosóficos de dudosa aceptación, o en una divinidad situada más allá del mundo, sino en la acción comunicativa como una manera de lograr la plena inteligibilidad de los individuos y de los grupos.(11).

Pluralidad en el ser con unidad en el que hacer, parece ser el postulado básico de la posmodernidad.

2.3.- La posmodernidad como humanismo.

Un análisis serio de la utopía posmodernista no puede menos de llevarnos a definirlo como una nostalgia de la auténtica presencia. Un deseo de ser lo que uno siente ser. Un luchar por la valoración de la propia conciencia y el derecho a existir.

Así como el humanismo griego refleja un mundo en donde los dioses están hechos a imagen y semejanza de los hombres y el humanismo medieval manifiesta a un Dios providencial que maneja la historia de los hombres, y el humanismo modernista la búsqueda del hombre en cuanto hombre, el humanismo posmodernista busca descubrir al ser humano en su dimensión armónica de individualidad y totalidad.

Individualidad porque descamos ser personas y que se nos respete como tales. Seres que podamos definir nuestros destinos desde el sentimiento de la autonomía consciente, sin invasión de las demás conciencias como una forma de sentir la existencia. Desde la ausencia del poder como enajenante de la mismidad y de la alteridad.

Individualidad como una manera de sentirnos responsables de nuestra felicidad y defenderla de la invasión de quien necesita la infelicidad de los demás como condición para la propia felicidad.

Individualidad como principio de conducción de la propia historia y no como sujetos recipientes de una historia objetiva que conduce y enajena.

Totalidad, en cuanto tenemos que aceptar nuestra comunión existencial con todos los demás seres que comparten con nosotros la existencia.

Con seres que no son sólo compañeros de viaje, sino el viaje mismo.

Totalidad que es unidad sin detrimento de la diversidad.

Afirma Kundera que «la edad moderna cultivaba el sueño de una humanidad que, dividida en diversas civilizaciones separadas, encontraría la unidad y con ella, la paz eterna. La unidad de la humanidad significa: nadie puede escapar a ninguna parte» (12).

La posmodernidad cierra las puertas a la utopía moderna, para dar paso a la heterotopía. Se celebra universalmente la democracia, dice Olivier Mongin, pero con el mismo espíritu se lamentan, se critican sus costumbres, su libertad vacía o ambiciosa, quebrada y librada a sí misma, invalida, paralizada, para construir una democracia como una manera de compartir destino desde la alteridad (13).

La posmodernidad es un humanismo, porque intenta rescatar una concepción del hombre que parece destinada a la catástrofe, para redefinir al ser humano, a su existencia, a su destino, para responder en última instancia a las preguntas «¿Quién soy y para qué soy?».

Conclusión:

Hemos llegado al final de nuestro tema. No podemos concluir porque repensar al ser humano nunca puede darse por terminado.

Cada individuo, cada sociedad, cada tiempo tiene el deber de replantearse las preguntas básicas del sentido de su existencia, para retomar la historia para hacer sentir al universo que la conciencia existe y que la conciencia humana no es un tiempo, un espacio, una forma de ser, sino la búsqueda continua del significado profundo de lo que somos al existir.

Citas Bibliográficas

(1).-Virgilio Ruiz Rodríguez. *Ética y Mundo actual*. Cuaderno de Filosofía N. 29. Universidad Iberoamericana. México. 1996. p.28.

(2).-Octavi Fullat: *Filosofías de la Educación*. Paideia. CEAC. Barcelona. 1992.

(3).-Paul Ricoeur. *Freud, una interpretación de la cultura*. Edit. Siglo XXI. Madrid. 1982.

(4).- Thomas Hobbes. *Leviatán*. Edit. Nacional. Madrid. 1988. p.199.

(5).- Max Stirner. *El único y su propiedad*. Ed. Labor. Barcelona. 1974. p.95.

(6).- B.F. Skinner. *Sobre el Conductismo*. Ed. Fontanella. Barcelona. 1957. p.173.

(7).-Octavi Fullat. op. cit. p.303.

(8). Jean Francois Lyotard. *La Condición posmoderna*. Planeta. Agostini. México 1993. p.9.

(9).-Gianni Vattimo. *El fin de la modernidad*. Planeta. Agostini. México. 1994. p.13.

(10).-Ana Treviño y Silvia Bolos. *Presentación de la Revista «Sociología y Política»*. Nueva Epoca. Año III n. 6, México 1995. p.5.

(11).-Jürgen Habermas. *Teoría de la acción comunicativa*. Tecnos. Madrid. 1984.

(12).-Milán Kundera. *El arte de la Novela*. Vuelta. México 1988. p.17.

(13).-Olivier Mongin. *El miedo al vacío. Ensayo sobre las pasiones democráticas*. FCE. Argentina. 1993.

El Hombre y su Relación con el Espacio Habitable

Roberto Baltazar Barrera*

El Hombre y su Relación con el Espacio Habitable.

Resumen

La arquitectura, como producción cultural del hombre que aporta beneficios directos al bienestar individual y social, requiere de reflexiones encaminadas a no desligar la producción arquitectónica, como un bien de consumo, de la estrecha relación con el hombre, receptor y usuario de este bien.

La pluralidad y el gran número de las creaciones arquitectónicas resuelven un problema específico sobre el vivir del hombre.

En este ensayo, el autor recorre desde una visión antropológica, la relación del ser humano con su espacio habitable, a fin de devolverle a la arquitectura el humanismo que inconscientemente ha perdido.

The Human Being's Relation to the Habitable Spaces

(Abstract)

The architecture, human, cultural production that brings its benefits directly to the individual and social wellness, demands a reflexion that analyzes its role from the standpoint of a product for consumption in direct relation to the human person, receiver and user of this good. Given that the multiplicity of architectural creations signifies a specific problem for the human life, with this essay the author offers an anthropological view of the relations between the person, the habitable spaces and their connotations, in an at-

tempt to reconstitute the architecture the humanism that involuntarily has lost.

L'homme et sa Relation avec L'espace Habitable.

Résumé

L'architecture, production culturelle de l'homme qui apporte des bénéfices directs au bien-être individuel et social, requiert d'une réflexion dans le but de relier la production architectonique, comme un bien de consommation, avec la relation étroite avec l'homme, récepteur et usuaire de ce bien.

La pluralité des créations architectoniques resoudent un problème spécifique sur la vie de l'homme.

Dans cet essai, l'auteur parcourt une vision anthropologique de l'homme pour l'approcher à ses relations avec l'espace habitable et ses connotations afin de redonner à l'architecture l'humanisme qu'involontairement a perdu.

Actualmente, hablar de arquitectura representa un esfuerzo por entender la vida del ser humano y el modo como este ente se relaciona con el mundo. Ecología, tecnología, sociología, psicología, por mencionar sólo algunas, son unas de tantas disciplinas que un arquitecto debe tener en su perspectiva como diseñador del espacio humano. Si bien es cierto,

la arquitectura es una más de las bellas artes, pero es, a mi manera de ver, el arte que más intrincadamente contiene al ser humano en toda su dimensión. El espacio arquitectónico constituye una de las expresiones más humanamente posibles, en primer término por tratarse de una necesidad (el albergue) y en segundo término, porque es un constituyente implícito de la cultura. Aún así, aunque la arquitectura es una disciplina presente en toda civilización, y por lo mismo se nos antoja pensar que ya se ha discutido y por ende resuelto infinidad de cuestiones, existen planteamientos medulares que ahora más que nunca solicitan una reflexión. Uno de estos planteamientos es sin duda alguna, aquel que atañe a uno de los cimientos más urgidos de la arquitectura: la impresión y las experiencias que produce el espacio arquitectónico en el hombre. Esta cuestión no ha tenido, quizás parangón dentro del campo de la reflexión arquitectónica porque se remite al centro mismo que motiva la producción arquitectónica. La arquitectura, como actividad creadora del hombre se vale de dos materias primas, una ajena al hombre mismo pero en estrecha relación con el medio ambiente, y la segunda también

* Estudiante de 9º Cuatrimestre de la Carrera de Ingeniería-Arquitectura UNIVA

externa al ser humano pero cuya motivación y expresión yacen en el interior del espíritu. La primera es el material edificatorio, la segunda, el espacio vacío que por mediación humana deviene espacio habitable. Por esta razón en la reflexión del espacio y el hombre podemos encontrar una luz más que haga más humano y también humanizante al diseño arquitectónico, porque como diría el arquitecto alemán Scmarson: "en las formaciones espaciales se encuentra la esencia misma de la arquitectura.

Para abordar y abrir la discusión propongo que la tratemos en tres partes, ya que para clarificar la cuestión es necesario separarla en *hombre, espacio y finalmente arquitectura*. En la primera abordaré una de las maneras en que, dentro de la antropología filosófica, podemos entender al hombre. En la segunda trataré el problema del espacio, de cómo el hombre lo percibe y conoce; para concluir por último en la relación que ambos "espacio-hombre" encuentran en la arquitectura.

1. Una aproximación antropológica

En el mundo occidental, plantearse el problema del hombre significa confrontar tres ideas distintas. Primero, el círculo de ideas de la tradición judeocristiana de Adán, Eva, la creación, el paraíso, la caída, círculo de ideas mítico-teológicas que han imprimido un fuerte sello en nuestras culturas. El segundo, es el círculo de ideas de la antigüedad clásica, aquí la conciencia

que el hombre tiene de sí mismo se elevó por primera vez en el mundo a un concepto de su posición singular mediante la tesis de que el hombre es hombre porque posee *razón*, logos, ratio, mens, donde *logos* significa tanto la palabra como la facultad de aprehender el "qué" de las cosas. Este conjunto de ideas es, por así decirlo, la madre de las culturas occidentales desde el helenismo. El tercer círculo de ideas es el círculo de las ideas forjadas por la ciencia moderna de la naturaleza y por la psicología genética. Según estas ideas el hombre es un producto final muy tardío de la evolución del planeta tierra, un ser que sólo se distingue de los otros seres por el grado de complicación con que se combinan en él energía y facultades que en sí ya existen en la naturaleza infrahumana. Estos tres círculos afectan profundamente la idea propia de lo que nosotros mismos tenemos sobre la idea del hombre, nos vemos inmersos al mismo tiempo en tres tipos de antropologías, una teológica, otra filosófica y otra más científica, pero al final de cuentas no tenemos una idea unitaria del hombre. (1)

Para el problema que aquí nos ocupa (relacionar el hombre con el espacio que habita) podríamos abordar el tema del hombre desde varios puntos de partida, pero creo que más sencillamente el problema puede encontrar una vía de solución si nos concentramos en la estructura total del mundo biopsíquico. Para este fin hay que partir de una serie gradual de las fuerzas y facultades

psíquicas, en la forma en que la ciencia las ha ido definiendo en el transcurso del tiempo.

Una de las primeras formas de manifestación de la existencia de todos los seres que existen en el mundo, y creo que la más genuina, sería la expresión. Ésta es, en efecto, un fenómeno primordial de la vida y no como Darwin pensaba que se trataba de un conjunto de actitudes atávicas adaptadas. Los organismos vivientes tienen una forma peculiar para expresar su existencia; en las plantas, por ejemplo, ésta podría darse a través de la flor, el olor, el color, el tamaño de la hoja, etc.; en los animales ésta se da en el comportamiento y en las características inherentes a cada especie. En el ser humano, la capacidad de expresión trasciende las barreras mismas de su corporeidad y se desdobla fuera de él, por ejemplo, la manifestación de la vida del hombre queda plasmada en la transformación del entorno en el que él subsiste. La segunda forma psíquica esencial, que sigue al impulso afectivo extático en el orden gradual y objetivo de la vida, es el instinto. Aquí instinto hay que entenderlo como conducta, es decir, que tiene una relación de sentido: todo acto animal tiene como fin último una intención ya sea simple o compleja. Tiene también cierto ritmo dentro de la existencia del ser, o sea que tal instinto se manifiesta periódicamente en la existencia del animal. En el hombre, los instintos no se dan de manera "automática" como en los animales inferiores, sino que en él se ven afectados

por su naturaleza racional, éstos se dan de manera más torpe pero la inteligencia humana hace que ellos puedan ser transmitidos generacionalmente y aún perfeccionados trastocando su genética. De hecho esta facultad ha permitido al hombre dominar la naturaleza y tecnificarse para modificar el medio ambiente. (2) La tercera forma psíquica, es la memoria asociativa cuya base explicativa la encontramos en el pensamiento de Pavlov del "reflejo condicionado".- Este a su vez, se fundamenta en la ley asociativa según la cual un complejo de representaciones tiende a reproducirse y a completar sus miembros ausentes, cuando es revivida sensorialmente o cinéticamente una parte de dicho complejo. Para demostrarlo, Pavlov realizó un experimento en el que para darle de comer a un perro hacía sonar una campana, más tarde, al momento de sonar la campana, aún sin ninguna presencia de alimento, el perro comenzaba a salivar, semanas después, al animal salivaba incluso al escuchar los pasos de su amo al acercarse. (3) En el hombre dichas asociaciones se dan a través de los colores, olores, sonidos y hasta en ciertos recuerdos en donde el cuerpo y la mente reaccionan como si verdaderamente se encontraran en dicha situación. La memoria asociativa no es, pues, sino el análogo complejo de reflejo condicionado.

La cuarta y más perfecta forma psíquica es la inteligencia práctica. Su explicación nos obligaría a considerar un gran número de manifestaciones que rebasarían

las intenciones de la cuestión que nos ocupa, sin embargo limitémonos a diferenciar que existen dos maneras generales para abordar la inteligencia práctica, una no psíquica, y la otra psíquica. En el primer caso se trata de un proceso, de una acción por medio de la cual el organismo alcanza o falla su fin impulsivo, en el segundo, la inteligencia práctica es la evidencia súbita de un nexa

piritu aquel ser cuyo trato con la realidad exterior se ha invertido en sentido dinámicamente opuesto al del animal. El hombre es el ser cuya conducta puede abrirse al mundo en medida ilimitada. Para el animal, en cambio, no hay objetos, la realidad es una sola, indistinta: un perro puede pasearse infinidad de veces en el mismo jardín sin distinguir jamás la posición particular



objetivo o de valor en el mundo circundante. Esta segunda consideración importa para nuestro tema ya que en ella se ve íntimamente relacionada la acción del espíritu humano entendiéndolo como una objetividad, como posibilidad de ser determinado por la manera de ser de los objetos mismos. Es sujeto portador de es-

que ocupan los árboles y el resto de las plantas, para él sólo existe "el espacio verde". El animal vive extático en el mundo ambiente. En cambio, el acto espiritual tiene como fin el *recogimiento en sí mismo* o la *conciencia de sí*. El animal no se posee a sí mismo, no es dueño de sí; y por ende no tiene conciencia de sí. No es así para el

hombre. El hombre no sólo puede elevar el "medio" a la dimensión del "mundo" y hacer de las cosas objetos, sino que puede también -y esto es lo más admirable- convertir en objetivos su propia constitución fisiológica y psíquica y cada una de sus vivencias psíquicas. Sólo por esto puede modelar libremente su vida. Si por extensión hacemos la conexión con la relación experiencial e intelectual del hombre con el "mundo" veremos que pueden surgir tópicos muy interesantes para la arquitectura.

La raíz de la intuición humana del espacio y del tiempo, que precede a todas las sensaciones externas, está en la posibilidad orgánica espontánea de ejecutar movimientos y acciones en un orden determinado, de ahí que el hombre imprime a cada uno de sus actos una dimensión de fenómeno en un mundo experiencial subjetivo con su propio espacio y tiempo. De alguna manera, por esta razón llamamos originalmente vacío al incumplimiento de las esperanzas que nuestro impulso abraza (vacío del corazón). Esta experiencia propia de sus impulsos y de sus actos tiene una proyección dentro del mundo exterior y objetivo y le imprime a la realidad espaciotemporal un carácter preciso. El hombre contempla el vacío de su propio corazón como "vacío infinito" del espacio y del tiempo, como si el espacio y el tiempo existiesen, aunque no hubiera cosas. La ciencia, por su parte, demuestra que el espacio y el tiempo solo son órdenes, posibilidades de posición y sucesión de

las cosas y que no tienen existencia alguna fuera e independiente de éstas. Es decir que existe, por así decirlo, una realidad propia y ajena al ser humano, y una otra que podríamos llamar realidad humana donde el hombre imprime cierto matiz a la realidad misma manifestado en el entorno que habita. Así el hombre no solamente tiene conciencia de sí mismo sino que además tiene conciencia del alre-

tiene lugar por medio de las sensaciones kinestéticas. El hombre tiene de antemano un espacio único. (4)

2. El espacio

Una vez aclarada la realidad del hombre es necesario definir y complementar la idea que comúnmente tenemos del espacio, para tal efecto sugiero que nos con-



dedor y esto de manera anticipada, es decir, que puede hacer abstracción del espacio-tiempo, aún si la coordinación de éste

centremos en la percepción que el hombre tiene de éste y de qué manera revierte un efecto sobre el hombre mismo. Quiero abrir

la discusión remitiéndome al propio pensamiento de Cassirer cuando habla del concepto y el problema de la representación. "La construcción de la realidad intuitiva empieza con la división de la serie fluida e idéntica de los fenómenos sensibles. En medio de la corriente continua de las apariencias son retenidas ciertas unidades básicas que a partir de entonces constituyen los centros de orientación fijos (...) Con la división de la realidad fenoménica en momentos presentativos y representativos, en representante y representado, se ha alcanzado un nuevo motivo cuya repercusión va aumentando y va determinando progresivamente todo el movimiento de la conciencia teórica". (5) Con esto se nos da una puerta abierta para entender de qué modo el hombre va distinguiendo la realidad y sus objetos "cosas" para darles una forma dentro de su conciencia. El ser humano va organizando la realidad a partir de las experiencias sensibles: sonidos, tacto, temperaturas, olores, colores, tamaños, etc., hasta darle una consistencia lógica en su inteligencia y también para tomarla como referencia en el desarrollo de sus facultades psíquicas, biológicas y espirituales. Más adelante continúa diciendo: "la fijación de las unidades cósmicas, a las cuales se adhieren, por así decirlo, las apariencias cambiantes, se efectúa mediante la determinación simultánea de esas unidades en unidades espaciales. La "existencia" de la cosa está ligada a la consistencia de esas unidades espacialmente. El hecho de que una cosa siga siendo justamente esa cosa

se desprende para nosotros fundamentalmente del hecho de que fijemos su "posición" dentro de la totalidad del espacio intuitivo".(6) Esto último, ligado a lo que anteriormente hemos dicho acerca de la conciencia de sí y de la conciencia del alrededor, puede quedar ejemplificado dentro de la arquitectura por el remate visual necesario en todo proyecto espacial e inclusive hasta por el partido arquitectónico en donde cada espacio habitacional debe tener una cierta organización, en función de la propia vivencia del individuo, dentro del conjunto de la vivienda.

El humano, conforme va viviendo el mundo le concede una jerarquía en su experiencia, a la realidad le va otorgando un nombre. Con esto, el individuo se apropia de la realidad y la va haciendo suya a través de las cualidades sensibles. De ahí que intencionalmente buscamos aquello que nos remite cierto placer y nos alejamos de lo inhóspito. El entorno se nos vuelve singular y nos procuramos aquellas cosas y lugares que nos familiarizan con el mundo. Sólo por convención existen lo dulce y lo amargo, el color y el tono; pero en verdad sólo existen átomos y el espacio vacío. Esta equiparación de las cualidades sensibles con los signos del lenguaje, esta degradación de su realidad hasta la realidad del nombre, no es un mero paso aislado e históricamente condicionado en el surgimiento del concepto científico de la naturaleza. Todo aquello que atribuimos al cuerpo como sus cualidades sensibles: olores,

sabores y colores, en relación al objeto al cual las juzgamos inherentes no son sino palabras con las cuales designamos no la naturaleza misma del objeto, sino sólo el modo como éste actúa sobre el organismo que lo percibe. He aquí la razón por la cual es de suma importancia saber el efecto que tal o cual cosa produce sobre el individuo. La luz tenue, el ruido del agua, una planta, y hasta una simple piedra, pueden afectar determinantemente sobre la percepción que el individuo tiene de sí mismo y del contexto. Para darnos una mejor idea de lo que aquí quiero decir pensemos en un inodoro, todo mundo sabe lo que ello significa, objetiva y subjetivamente, y le otorgamos un rango, una jerarquía en nuestra "idea del mundo". Ahora bien, si por audacia se nos ocurriera cambiar de ámbito o de colocación dentro de esa "idea del mundo" al inodoro y lo pusiéramos por ejemplo, en el centro de nuestra mesa o en la vitrina de una galería de arte, produciría desconcierto en el receptor ya que sus patrones establecidos en la percepción de la realidad han sido tergiverzados. Tales elementos de referencia y de asombro pueden ser extensamente explotados en el campo de la arquitectura. Del mismo modo, una persona que habite durante largos periodos un ambiente totalmente blanco y liso terminará por no experimentar emociones o tendrá dificultades para experimentarlas.

El espacio, como hemos establecido hasta ahora, no solo es el elemento referencial mediante el

cual el hombre actualiza su existencia, en gran medida dentro del campo de lo psicológico y lo espiritual, el espacio adquiere las cualidades de signo. El espacio constituye, por así decirlo, el medio universal por medio del cual la productividad espiritual se "establece" primeramente y crea sus primeras configuraciones. El lenguaje y el mito se sumergen y se imaginan en ese medio. Los dos no se comportan uniformemente en ese proceso, sino que se distinguen en la dirección básica que toman. El mito en la orientación espacial sigue ligado a modos mitológicos primarios y primitivos de "sentir" el mundo. Como dice Cassirer: "En el mito se llegan a determinaciones espaciales sólo confiriéndole un acento mitológico a cada "zona" en el espacio: el "aquí" y el "allá", a la salida y a la puesta del sol, al "arriba" y al "abajo". Entonces el espacio se divide en determinadas regiones y relaciones, pero cada una de ellas no tiene solamente un sentido meramente intuitivo sino un carácter expresivo y propio. (...) La cercanía y la lejanía, la altura y la profundidad, izquierda y derecha: todas tienen una peculiaridad inconfundible, un modo específico de significación mágica. La antítesis básica de lo "santo" y lo "profano" no sólo está entretejida con todas esas antítesis espaciales sino que es ella la que constituye y produce justamente todas las demás. Lo que convierte a un recinto en algo especial y distinto no es cualquier determinación geométrica abstracta, sino la propia atmósfera mística en que se halla, el hábito mágico que

lo rodea. Los puntos cardinales en el espacio mitológico no son, pues, relaciones conceptuales o intuitivas sino entes dotados de poderes demoníacos. Hay que sumergirse en la representación plástica de los dioses y demonios de los puntos cardinales, tal como se encuentran en las antiguas culturas mexicanas, por ejemplo, para sentir plenamente ese sentido expresivo, ese carácter "fisiognómico" que poseen todas las determinaciones espaciales para la conciencia mitológica". (7) Por nuestra parte, en las culturas altamente y medianamente tecnificadas, hemos superado ese carácter fisiognómico de las determinaciones espaciales. Sin embargo el significado o la jerarquía que le damos a un espacio determinado conlleva una fuerte carga de simbolismo. La distribución cuidadosa de las habi-

taciones de una casa, el enmarcamiento monumental de una plaza pública, el atrio de las iglesias, las explanadas que preceden a los grandes edificios, los desniveles que conforman un teatro al aire libre, son algunos ejemplos. Otro ejemplo del simbolismo de los puntos cardinales es el hecho de que antiguamente las iglesias se orientaran según un eje Oriente-Poniente, esto responde a la tradición veterotestamentaria que recomienda orar de cara a la salida del sol por ser ésta la región de Dios; más antiguamente aún, en Egipto las tumbas de los faraones se encontraban al occidente del río Nilo por ser esta parte la región de los muertos. El hombre moderno no se separa del gran bagaje cultural que le permite una determinada orientación espacial en una orientación de cosa y atributo.



De este modo la percepción espacial es de suma importancia ya que en ella no sólo queda plasmado un alto contenido psicológico sino que también se revela un gran desarrollo del conocimiento. En la imagen que tenemos de las cosas y los espacios existe un contenido simbólico y afectivo. Así pues, el "ver" una imagen entraña siempre una valoración perfectamente determinada de la misma. (8) Por otra parte, la geometría "métrica" común considera como "esencialmente" pertenecientes a una configuración espacial sólo aquellas propiedades y relaciones que no se ven afectadas por ciertas transformaciones: sus componentes o, finalmente, ciertas inversiones en el orden de sus partes. Una figura puede haber sufrido un número indeterminado de ciertas transformaciones y, sin embargo, en el sentido de la geometría métrica sigue siendo la misma y sigue representando el mismo concepto geométrico. La geometría métrica, por ejemplo, se convierte en proyectiva si las operaciones respecto de las cuales una figura permanece invariable agregamos todas las transformaciones proyectivas posibles. Aquí, cabe mencionar, podemos reconocer un rasgo más de las actividades intelectivas del hombre ya que él construye figuras geométricas con el punto, la línea y el plano o las superficies, pero todos estos elementos, que son la materia prima de todas las figuras geométricas, son simplemente ideales, porque en el cosmos no existen líneas, puntos ni superficies auténticamente geométricas, sino solo con tendencia a esas

idealidades imaginadas por el hombre y no verificables en el cosmos por él mismo. Por otra parte el espacio empírico surge también solo cuando una pluralidad de apariencias, de "imágenes" ópticas separadas, son reunidas en grupos tomándose a estos grupos como representantes de un mismo objeto. Las apariencias individuales cambiantes constituyen para nosotros sólo la periferia; de cada punto de la misma, por así decirlo, salen vértices que desvían nuestra mirada en una cierta dirección, conduciendo siempre a la misma cosa unitaria como centro. También aquí existe la posibilidad de situar esos centros de modo diverso. El punto de referencia mismo puede ser desplazado, el

tipo de relación puede cambiar: con cada cambio el fenómeno adquiere no sólo otro significado abstracto sino que también otro sentido y otro contenido concreto-intuitivo. Este cambio del sentido intuitivo de figuras espaciales aparece de modo especialmente notorio en los conocidos fenómenos llamados "inversiones ópticas". Todo esto nos confirma que el cambio de visión hace de la vista algo perceptivamente distinto, y todo desplazamiento del punto de vista transforma también lo visto en su contenido puramente fenoménico. En cuanto más avanzada es la formación y articulación de la conciencia y a medida que sus contenidos se van volviendo más significativos, es decir, a medida que van ad-



quitando la capacidad de indicar otros contenidos, tanto más aumenta la libertad con que la conciencia puede transformar una figura en otra mediante un cambio de visión. (9)

3. Reconsideraciones sobre la Arquitectura

La cuestión del espacio y sus relaciones con el usuario es ciertamente un problema complejo de resolver. A lo largo de la historia de la arquitectura gran cantidad de teóricos han intentado aproximar una respuesta certera según el tipo de problema arquitectónico al que se enfrentan. Sin embargo ninguna de sus respuestas ha sido y será la última palabra. La cuestión es tan amplia y tan diversa como seres humanos existen en el planeta. Ciertamente existen constantes en el comportamiento y naturaleza del hombre que ya hemos destacado hasta ahora (su lugar y su espacio dentro del cosmos; su manera de percibir y relacionarse con dicho espacio), pero dentro del contexto "espacio arquitectónico", éste

adquirirá tantas nuevas dimensiones y aplicaciones en el diseño como caprichos y necesidades de los hombres que lo habitarán (ya sean económicos, técnicos, estéticos, psicológicos, etc.)

Con todo, demos una revisión al panorama de las ideas que destacados teóricos y arquitectos han tenido sobre la arquitectura. Sugiero que comencemos nuestras consideraciones a partir de uno de los más extensos filósofos de la era moderna. Hegel, en su libro de la estética, al momento de hablar de las artes particulares se refiere a la arquitectura diciendo que "representa los comienzos del arte (...). Los materiales con que trabaja (...) están desprovistos de toda espiritualidad; es la materia pesante, sometida a las leyes de gravedad, en cuanto a la forma, consiste en reunir de manera regular y simétrica las formaciones de la naturaleza exterior, y obtener una totalidad como obra de arte, haciéndola simple reflejo del espíritu". John Ruskin en su obras de las siete lámparas de la arquitectura la define como "el arte de

erigir y decorar los edificios construidos por el hombre, cualquiera sea su destino, en forma tal que su aspecto incida sobre la salud, la fuerza y el placer del espíritu". Más adelante Le Corbusier declara de manera escueta pero llena de significado: "La arquitectura es el juego sabio, correcto y magnífico de volúmenes ensamblados por la luz". Finalmente el arquitecto Lucio Costa en la conferencia internacional de Venecia afirma que la arquitectura es el "arte de construir con intención de ordenar plásticamente el espacio en función de época, medio, técnica y programa determinado".

Como podemos ver, todas estas definiciones, unas más acertadas que otras, establecen un vínculo inquebrantable entre materia e individuo, entre arte y percepción, entre espacio y obra arquitectónica. Es por ello que la manera en que cada usuario se relaciona con el espacio que se le sugiere, los lazos afectivos que establece con éste, las implicaciones psicológicas que repercuten en él y sobretodo el uso simbólico que le confiere, adquieren una importancia capital. El hecho de que una persona suela sentarse casi siempre en el mismo sillón de su sala, no es un hecho aislado en toda la urdimbre de sus actos, sino una acción deliberada de la conciencia que le dicta que en ese espacio se está mejor, quizás porque de ahí tiene mejor vista sobre el jardín, o porque de ahí disfruta más el sol, o no sé cuántas cosas más. Así, pues, todo espacio en donde se desenvuelve el quehacer del hom-



bre requiere de un especial cuidado, aún más si consideramos que, desde que nace hasta que muere, el hombre pasa la mayor parte del tiempo bajo un techo y entre muros. Tal consideración antropológica unida al hecho de que el hombre por naturaleza es un ser gregario hacen que la discusión sobre el hombre y el espacio adquiera un carácter prioritario. Actualmente, el modelo de civilización en el que todas las culturas visualizan su progreso estimula de manera precipitada la concentración, el hacinamiento, empujándolo a menudo hasta la promiscuidad, de personas en una superficie relativamente reducida. Resulta un tanto ilusorio el pensar que el modelo de ciudad neoliberal o postmoderna cambiará en un período corto de tiempo. Espacialmente hablando esto revela una severa crisis de deshumanización. Como dijimos al principio, existen cualidades inherentes vitales al ser humano, es decir, la capacidad de expresión, el impulso afectivo, la memoria asociativa, la inteligencia práctica como acción privilegiada del espíritu humano; y cómo éstas se relacionan de manera interactiva con la percepción y vivencia del espacio. Cualidades que muy difícilmente encontrarán su libre expresión en "vecin-

dades" magnificadas provocando estrés, polución, enfermedad y frustración.

Por ello mismo el espacio y su geometría, color, tamaño, acústica, textura, disposición en relación a un conjunto, orientación, jerarquización, significación y simblización son variables insoslayables en el complejo urbano arquitectónico. Si pretendemos que la arquitectura es un arte hecho por el hombre y para el hombre con fines de proporcionarle su propio lugar donde habita. (10), ésta no puede ignorar el bienestar, el confort y el progreso del hombre de acuerdo a las características propias como escenario artificial en que desenvuelve partes muy diversas de su existencia colectiva e individual. Si el hombre presenta una serie de aspectos multiformes en su propia estructura natural y la vida es el conjunto de fenómenos que determinan una existencia, se colige que la vida que el hombre desenvuelve en sus escenarios o espacialidades construidos arquitectónicamente, debe responder a estos aspectos multiformes de su vida y a todas las dimensiones correlativas a la vida del hombre, es decir, a la existencia toda del hombre en su dimensión física, biológica, psicológica, espiritual y cultural.

Citas Bibliograficas

(1) Buber, Martin. *El problema del hombre*. Berna, 1947.

(2) Cassirer, Ernst. *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven 1944.

(3) Pawlow, P. *Die höchste Nerven-tätigkeit (das Verhalten) von Tieren*. Munich 1926.

(4) Para una información más detallada sobre el tema ver: Scheller, Max *El puesto del hombre en el cosmos*. Editorial Losada. Buenos Aires 1989.

(5) Cf. Cassirer, Ernst. *Filosofía de las formas simbólicas*. Fondo de Cultura Económica. México 1976 Tomo III Fenomenología del Reconocimiento. p.171.

(6) *Ibidem*.

(7) *Op. Cit.* P.182.

(8) James. *Principles of Psychology*, II, p. 237.

(9) Klein, F. *Erianger program: Mathemat. Annalen*. Tomo 43.

(10) Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, p. 380.



Pedagogía Autogestiva Aplicada a Programas de Desarrollo Humano

Comunicación Asertiva, Cuidado Integral de la Salud, Calidad y Mejoría Personal, Resumen Analítico

Roberto Carrillo López*

Pedagogía Autogestiva Aplicada a Programas de Desarrollo Humano

Resumen

El Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Valle de Atemajac (CECYTVA), desde sus inicios ha puesto como parte fundamental de su misión, no sólo lograr que sus alumnos aprendan conocimientos y habilidades. Busca algo más allá de la simple instrucción: la formación del ser humano como persona, el desarrollo integral de todo lo que se es y se tiene como persona.

Lograr que el alumno se interese por los valores, por su desarrollo como persona humana, sólo se consigue a partir de la aceptación consciente y voluntaria del Alumno. Los valores no se aprenden como se aprenden las ciencias. Requieren la aceptación libre y gustosa.

El presente artículo describe el método que el CECYTVA ha estado experimentando para lograr el objetivo: formar a sus alumnos en la responsabilidad del autodesarrollo, introducirlo a los valores como aquello que da consistencia al ser humano como persona.

Self Managemental Pedagogy
Applied to Programs of Human
Growth

Abstract

Since its beginning, the Center for Scientific and Technological Studies of the Atemajac Valley (CECYTVA) has aimed its efforts not just to transmit

knowledge and abilities to the students but to help them to fully develop themselves as persons as well. However, interest and involvement of the student in the process of growth is possible only after a conscious and voluntary acceptance from his or her part. Values are not learned the way sciences are. They must be accepted freely and willingly. This article describes the method used by the CECYTVA to achieve its goal; namely, to help the students to become responsible for their own human growth and through the introduction to values as the basic structure that provides consistency the human beings.

Pédagogie Auto-Gestive Appliquée
Aux Programmes de Développement
Humain

Resumé

Le Centre d'Études Scientifiques et Technologiques de la Vallée D'Atemajac (CECYTVA), dès son début a eu la mission fondamentale des mener les étudiants à l'acquisition des connaissances et habiletés. Mais au-delà de l'instruction toute simple, il cherche la formation de l'être humain comme personne; le développement integral de ce que l'on est et ce que l'on a comme personne. L'acceptation consciente et volontaire de l'élève emmène l'étudiant à l'intérêt pour les valeurs, comme on apprend les sciences, ceux-ci requièrent de l'acceptation libre. L'article décrit la méthode expérimentée par CECYTVA pour accomplir cet objectif: former les étudiants dans les valeurs en tant que consistants de l'être comme personne.

I. Introducción

Un reto o problema que enfrentamos en la educación es la disociación que existe al interior de las aulas, entre la enseñanza científica tecnológica por un lado, y la formación humana por el otro. Dicha situación como reflejo tanto de deficiencias en la educación integral en los profesores, de lo cual también son víctimas en cierto sentido, así como del vacío que se da en el currículum, en los planes y programas de estudio.

Nuevas alternativas y enfoques que han ido surgiendo como estrategias para el desarrollo humano, fundamentadas en la corriente humanística de la psicología, hacen énfasis en la importancia de los facilitadores de procesos de crecimiento.

En el ámbito educativo el rol o función de facilitador recaen en la figura de los docentes, quienes a través de la interrelación que establecen con los alumnos, están en posibilidad de generar cambios en el estilo de enseñanza-aprendizaje para hacer más propicio el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que

* Director Académico CECYTVA UNIVA

permitan a los demás ser personas de calidad.

Aunque parece que existe conciencia de esta problemática, en realidad sigue habiendo rigidez en los paradigmas o modelos educativos, reforzados por las actitudes contradictorias de quienes dirigen y operan la enseñanza-aprendizaje.

Las consecuencias en los jóvenes por el tipo de educación recibida se manifiesta en la incapacidad para enfrentar satisfactoriamente los problemas de la vida debido a una carencia de actitudes para pensar con optimismo, para sentir aprecio y confianza en sí mismos, para comunicarse eficazmente, para resolver satisfactoriamente conflictos y manejar situaciones de estrés, para actuar en base a valores básicos de respeto, libertad, responsabilidad, servicio, para tener hábitos de salud, y para actuar en base a una filosofía de calidad y mejoría continua, con el fin de ser una persona de éxito.

Sin ir muy lejos, basta observar los resultados en el aprovechamiento académico de los alumnos para darnos cuenta que existen factores tales como la motivación para el estudio, la actitud ante determinadas materias, el temor ante los exámenes, la administración del tiempo de estudio, la comunicación entre los compañeros, la confianza para hacer preguntas, el miedo a hacer el ridículo, la actitud de "no puedo" ante determinadas dificultades que demandan esfuerzo y concentración, la colaboración

para trabajar en equipo, la apertura para considerar otros puntos de vista, la actitud para enfrentar la reprobación o la falta de entendimiento de ciertos temas, la honestidad en los exámenes, la disponibilidad para orientar a los compañeros que tienen dificultades, la actitud para realizar las tareas, la dependencia demandada hacia la figura del maestro, etc., los cuales son indicadores de fallas no en aspectos científicos sino en el desarrollo humano de los alumnos.

El principal interés o cuando menos el más inmediato, de implantar estrategias de crecimiento personales es la superación de problemas en la educación, plasmados muy específicamente en la deserción escolar y en el bajo nivel académico.

La problemática mencionada no se ubica en los alumnos exclusivamente, sino además en los docentes, quienes al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje conllevan una responsabilidad para convertirse en verdaderos facilitadores de crecimiento y desarrollo humano. Sin embargo los docentes llevan en sí mismos las carencias y fallas que a los alumnos les han impedido alcanzar el máximo éxito académico. De ahí que el asunto de la congruencia recaerá como una exigencia fundamental en el ejercicio de la práctica docente, para dominar no sólo los aspectos científicos y tecnológicos de las materias que imparten sino además en la forma de facilitar el proceso de formación humana, en un sentido más amplio y global.

II. Planteamiento

A) **Ámbito de Desarrollo y Nivel Educativo**

El presente estudio es parte de un proyecto que se lleva a cabo en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Valle de Atemajac, CECYTVA, en donde se ha incorporado, dentro del Plan de Estudios, la materia de Desarrollo Humano, la cual se imparte dos horas por semana durante los seis semestres del Bachillerato.

Algunos problemas que se han tenido dadas las características de una materia de desarrollo humano, es la unificación de criterios para llevar a cabo la evaluación y acreditación de la misma, así como la aceptación por parte de los alumnos; estas dificultades se han ido superando en buena medida a través de la aplicación de los postulados didáctico-pedagógicos tanto del modelo de Autogestión como del Programa de Desarrollo Humano.

B) **Nivel de Análisis**

Los aspectos de análisis se ubican en el área de actitudes, habilidades y conocimientos relacionados con los diferentes núcleos de formación del Desarrollo Humano. La forma de evaluar los resultados se basó en el auto-reporte de los estudiantes acerca de los cambios experimentados como producto del programa, así como de la opinión hacia la metodología utilizada.

C) Objetivo del Proyecto

Conocer los alcances del programa de Desarrollo Humano, y validar la metodología de auto-gestión aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

III. Marco Teórico

I. El Modelo de Desarrollo Humano



El Desarrollo Humano tiene como objetivo la actualización de las potencialidades de las personas.

Sus fundamentos son todas las ciencias que estudian a la persona, como la Teología, la Psicología, la Filosofía, la Antropología, etc. En el área de la Filosofía y Teología se encuentran las aportaciones de Kant,

Kierkegard, Theilard de Chardin, Buber a Kierkegard y otros más. En la literatura se conecta con Cervantes, Dostoyewsky, Camus, Sartre, Saint Exupery, etc. Y en el área de la Psicología a Carl Rogers, Maslow, May, Perls, Frankl, Fromm, Erikson, V. Satir, Haley, Allport, etc.

En general, todas estas conexiones que fundamentan el De-

sarrollo Humano son aportaciones de pensadores tanto de Oriente como de Occidente.

Según el punto de vista del Desarrollo Humano los individuos que tienen dificultades o algún tipo de trastorno, sencillamente son personas que no han aprendido las habilidades necesarias para afrontar la vida y relacionarse adecuadamente con los demás o desempeñar satisfactoriamente su trabajo en forma

positiva y funcional.

El Modelo del Desarrollo Humano está abierto a cualquier tipo de pensamiento ya sea filosófico, pedagógico, social, que pueda ser útil para apoyar los objetivos que se plantea.

Uno de los supuestos toma como base el hecho humano de que los individuos somos personas inacabadas e incompletas y por lo tanto, con la necesidad de crecer en las diferentes áreas de nuestro ser.

Aunque no es posible fijar la edad en la que se alcanza la madurez completa, sí lo es el hecho de conocer que en la etapa de la adolescencia da inicio una etapa importante de maduración, ya que en este período el joven empieza a adoptar nuevas conductas y valores que son propios de la edad adulta, así mismo las carencias o deficiencias sufridas en la niñez se agudizan condicionando o limitando la formación de hábitos y actitudes que le ayudarán a alcanzar su éxito personal.

A diferencia de los animales y vegetales que siguen su natural desarrollo, los seres humanos sufrimos las consecuencias de las experiencias, del contacto con otras personas, de la riqueza o pobreza de estímulos, de la educación, de la cantidad y calidad del afecto recibido, etcétera.

Esto da lugar a conflictos y problemas importantes en diferentes momentos, situaciones y áreas de nuestra vida.

Las personas, por lo tanto, necesitamos de otras para satisfacer nuestras necesidades de todo tipo. Compete a los padres de familia y a las instancias educativas crear programas encaminados a facilitar y activar el desarrollo integral de los niños y jóvenes, proviéndolos de herramientas para que por sí mismos inicien y mantengan procesos permanentes de mejoría y superación.

Para el Modelo de Desarrollo Humano las personas conflictuadas, aquellas que tienen algún sufrimiento, no son seres enfermos, sino seres poco desarrollados y limitados en la expresión de sus potencialidades básicas, tales como la capacidad de amar, de comunicarse, de autoaprecio y autoconfianza, con esquemas rígidos de pensamiento, con miedos y falta de seguridad en sí mismos, con pautas de comportamiento inadecuado ante situaciones adversas, poca tolerancia a la frustración, etcétera.

Por lo tanto, cuando aparecen rasgos negativos, se señala la falta de desarrollo de una cualidad, actitud o habilidad determinada.

Desde este punto de vista los defectos de una persona, en realidad son considerados como carencias o déficits de algo, debido a que hubo situaciones de aprendizaje familiar, escolar y social que le fueron condicionando dichos bloqueos internos.

La perspectiva de Desarrollo Humano es una postura optimis-

ta que conduce a la creación y planteamiento de expectativas de índole principalmente educativo y reeducativo de las personas.

Si las carencias humanas son producto de situaciones de aprendizaje es en este mismo terreno donde se pueden corregir y prevenir estimulando a las personas para que por sí mismas generen los cambios necesarios.

Dentro de este contexto donde se busca la actualización de las potencialidades de las personas, el papel que desempeñan éstas para lograr las metas formativas es decisivo ya que se requiere un ejercicio cotidiano y disciplinado de aquellos aspectos que se pretende hacer crecer.

En este proceso consiste precisamente el Desarrollo Humano, en la ejercitación y activación, por parte de la persona, de las cualidades que le pueden conducir a una mayor salud física, mental y emocional, con conocimientos, actitudes e interacciones personales, familiares, laborales, escolares, profesionales y religiosas, más funcionales y plenas.

El Modelo del Desarrollo Humano plantea la necesidad de que personas como padres de familia y maestros se capaciten como facilitadores para ayudar a crecer a sus hijos y a sus alumnos.

El nivel ideal se va alcanzando cuando los estudiantes llegan a tener cambios positivos propiciados por la auto-observación y el auto-cuestionamiento.

Los Postulados o Supuestos del Modelo de Desarrollo Humano son los siguientes:

1. Toda persona es responsable de sus estados emocionales y de sus logros. No son las circunstancias las que moldean, sino las actitudes y respuestas que damos a esas circunstancias.

2. Toda persona tiene muchas cualidades; lo que parece un defecto es la ausencia de desarrollo de alguna cualidad.

3. Toda persona logra su desarrollo ejercitando sus cualidades, en lugar de pretender luchar contra sus aspectos negativos.

4. Toda persona lleva en sí misma un impulso vital de crecimiento el cual no puede ser reprimido, pero sí encauzado.

5. Toda persona no reacciona a la realidad sino a la percepción que tiene de la realidad.

Tomando estos postulados como guía, se pretende lograr que una persona desarrolle, entre otras, características como:

1. Ver la realidad en una forma más amplia y objetiva.

2. No enjuiciar a las personas. Capacidad de empatía.

3. Vivir un proyecto de vida con metas y objetivos claros.

4. Vivir el presente.

5. Pensar con originalidad y

creatividad.

6. Autoestima y autoconfianza.

7. Actitud de servicio.

8. Conciencia de sus responsabilidades.

9. Asertividad en la comunicación.

10. Automotivación.

11. Vivencia de los valores del bien, la honestidad, el respeto y la libertad.

12. Capacidad para solucionar conflictos.

13. Filosofía proactiva.

14. Capacidad de adaptación al cambio.

15. Capacidad de aprendizaje.

16. Emociones saludables.

2. El Modelo de Autogestión

La capacidad de aprendizaje como parte de la naturaleza humana, es un potencial que lleva a desarrollar todas las demás facultades y en esto consiste precisamente el proceso de la Educación.

La autogestión es una modalidad educativa cuyos presupuestos se sitúan dentro del modelo de educación interrelacional, es decir, donde las metas educativas se centran en la relación

existente entre todos los miembros del grupo; en este sentido la autogestión "es una pedagogía que tiende a lograr una mayor participación de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Ander Egg).

En la **autogestión pedagógica** se dan los siguientes hechos:

1. El docente deja de ser único gestor del conocimiento.

2. Los alumnos participan en la determinación de los conocimientos.

3. Se da un cambio en las actitudes y comportamientos.

4. Se eleva el sentido de responsabilidad en virtud de que se eleva el compromiso de los alumnos con su aprendizaje.

5. El maestro renuncia a transmitir mensajes.

6. Se da un cambio en la organización de los contenidos y los métodos de la educación.

7. Se establecen relaciones críticas y transformadoras.

Bajo esta metodología las **funciones del educador** o facilitador son:

* Sensibilizar y motivar.

* Crear espacios para que los educandos se hagan responsables de su formación.

* Presentar dinámicamente los contenidos de clase.

* Involucrar a los alumnos en la toma de decisiones acerca de contenidos y metodologías.

* Animar a los educandos para que se autodeterminen y decidan por sí mismos.

* Enseñar a razonar y pensar.

* Conducir a los alumnos a que reflexionen y piensen por sí mismos.

Y las **funciones de los alumnos** son:

+ El ejercicio responsable de la libertad.

+ La adquisición de hábitos de autoformación.

+ El aprendizaje por descubrimiento personal y/o grupal.

+ Resolución de problemas con creatividad.

+ Aplicación de los conocimientos.

+ Asunción de una participación activa y responsable.

+ Trabajo en equipo.

La autogestión igualmente tiene **principios** que orientan su realización:

1. La educación humanizante.

2. La educación dialogal.

3. La educación concientiza-

dora.

4. La educación crítica/ problematizadora.

En consecuencia, la autogestión **implica:**

* Un modelo participativo (interactividad).

* Una renuncia a modelos pasivo-reproductores.

* Un análisis crítico de la práctica docente.

* Un esfuerzo constante para preparar las intervenciones.

Con todo ello, los **resultados esperados** a través de la autogestión se plantean de la siguiente manera:

+ Los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje.

+ La creación de un clima de libertad en el aula.

+ Mejoramiento de la comunicación.

+ Búsqueda conjunta de soluciones a los problemas.

+ Fomento del desarrollo de la personalidad.

+ Desarrollo de la conciencia crítica.

+ Mayor importancia al hábito de pensar por sí mismo.

+ Mayor desarrollo de la ini-

ciativa y capacidad creativa.

+ Cambio de actitudes.

+ Los docentes autocritican y replantean su práctica docente.

Para que el alumno llegue a tomar realmente a su cargo la responsabilidad de su propia formación, requiere desarrollar y utilizar siete **habilidades básicas:**

1. Aprender a Aprender

2. Aprender a Pensar.

3. Aprender a Investigar

4. Aprender a Crear

5. Aprender a Comunicarse

6. Aprender a Administrarse

7. Aprender a Autoevaluarse

Estas habilidades se perfeccionan en la medida que son aplicadas en el propio desarrollo o crecimiento personal en las diferentes áreas, situaciones y momentos de su vida.

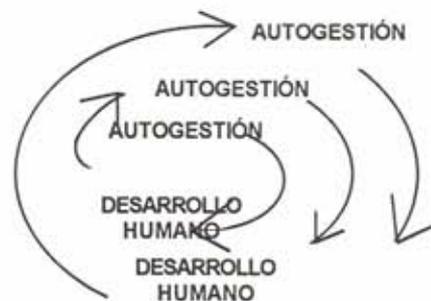
Autogestión y Desarrollo Humano

El desarrollo de las habilidades de la autogestión no se da por sí solo, sino que se va dando en la medida que se utilizan o se aplican en el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos relacionados con las diferentes disciplinas o ciencias.

De igual manera los obje-

tivos que se buscan alcanzar en el Desarrollo Humano requieren del soporte metodológico de modelos educativos o de enseñanza que verdaderamente permitan que los estudiantes aprendan significativamente todo lo necesario para que su formación se dé integralmente.

Cuando se siguen en su totalidad las fases de la metodología autogestionaria y se cumplen las funciones del facilitador y del educando, aplicando todo esto en el aprendizaje del desarrollo humano, los beneficios de este aprendizaje refuerzan a su vez la calidad con que se llevan a cabo los pasos de la autogestión fortaleciéndose por lo tanto las habilidades que ésta demanda. Se va dando un avance o un desarrollo en espiral:



Esto significa por ejemplo, que al seguir todos los pasos de la metodología autogestionaria, se incrementan gradualmente las habilidades y conductas de una persona desarrollada integralmente, es decir, su optimismo, su autoestima, sus valores, su capacidad de comunicación, etc., y estas cualidades van permitiendo a su vez que las diferentes fases de la autogestión se realicen, más objetivamente, con mayor perseverancia, seguridad, confianza,

respeto, libertad, armonía, sentido social, etc., creándose un proceso de crecimiento o aprendizaje continuo y autogestionado.

III. Planteamiento de la Metodología Autogestionaria Aplicada al Desarrollo Humano.

Para entrelazar ambos modelos, Autogestión y Desarrollo Humano, los pasos a seguir fueron:

1. Establecer los núcleos de formación que integran un programa de Desarrollo Humano.

2. Definir en la Academia de Desarrollo Humano una metodología de Enseñanza-Aprendizaje conforme a los principios e implicaciones de la Autogestión y capacitar a los docentes.

3. Implementar en el currículum el Programa de Desarrollo Humano utilizando la metodología congruente al Modelo de Autogestión.

El objetivo general de este programa fue el siguiente:

Propiciar en los alumnos el desarrollo sistemático de los comportamientos, valores y actitudes esenciales para lograr la realización plena de su potencial como persona a través del desarrollo y aplicación de habilidades que le permitan ser sus propios gestores.

A. El Programa de Desarrollo Humano

Se tomó como base el programa iniciado por Eduardo Aguilar Kubli, el cual está constituido por doce módulos con los siguientes temas: Optimismo, Autoestima, Comunicación, Actitudes Positivas, Metas-Tiempo-Hábitos, Valores, Manejo de Conflictos, Manejo del Estrés, Creatividad, Salud Integral, Valor del Servicio y Ser de Calidad.

Cada uno de estos módulos es apoyado con libros didácticos, en los que los alumnos estudian algunos conceptos y realizan ejercicios.

El Modelo se modificó identificando dos grupos de módulos. Uno en donde se incluyen aquellos que se dirigen más hacia el área intrapersonal, y otro, en donde están aquellos que se enfocan más hacia el área interpersonal y externa; quedando el Modelo como sigue:



Se programaron dos módulos por semestre, de tal forma que en los tres años de bachillerato, se cubrieran los doce que conforman el programa. Se intentó aparejar un módulo con

enfoque intrapersonal con uno de enfoque interpersonal o externo en donde puede haber cierta oportunidad de aplicar o ejercitar las actitudes y habilidades del área intrapersonal.

La programación y objetivos para los seis semestres fueron los siguientes:

B. La Metodología de la Autogestión

Se diseñó tomando en cuenta las siete habilidades básicas requeridas en este modelo y planteándose una serie de ocho etapas, de la siguiente manera:

A través de esta metodología se pretende que el maestro facilite el aprendizaje significativo relacionado con el contenido de los diferentes núcleos de formación del programa de Desarrollo Humano, a la vez que el estudiante ejercita las habilidades para la autogestión.

C) Técnicas e Instrumentos

Las técnicas empleadas en este proyecto, fueron técnicas de trabajo grupal de índole participativa-interactiva como el taller, trabajos de investigación en equipo, actividades de tipo social en alguna comunidad, sociodramas, ensayos, etc. Sin descartarse la cátedra autogestionaria donde se expone cierta temática alrededor de la cual el maestro facilita la crítica y discusión.

Fueron instrumentos de apoyo textos para cada uno de los

FASE	TÍTULO	DESCRIPCIÓN
1.	DETERMINACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> * En base a lo que se sabe del tema, al interés que despierta, o a la necesidad particular de tipo personal o grupal dialogar, negociar y elegir el tema de estudio. * Comunicación al interior del grupo de las expectativas de aprendizaje.
2.	ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Los alumnos adquieren información a través de la investigación y existe una aportación de lo que cada uno sabe acerca del tema. * En forma personal se da una descripción de las características y situación actual, interna y externa en relación a la experiencia respecto al tema de estudio. * Es una descripción de pensamientos, emociones y conductas.
3.	ANÁLISIS (REFLEXIÓN ANALÍTICA)	<ul style="list-style-type: none"> * Reflexión sobre las posibles causas y consecuencias de la situación actual, de sí mismo, del grupo, del ambiente. * Reflexión sobre posibles consecuencias, análisis tendencial. * Reflexión sobre fuerzas, debilidades, amenazas y oportunidades en relación al tema de estudio.
4.	REFLEXIÓN CRÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> * Autoquestionamiento sobre la responsabilidad personal en la situación actual, en base a pensamientos, actitudes, conductas, etcétera. * Reflexión sobre la necesidad y urgencia de cambio.
5.	ESTABLECIMIENTO DE METAS Y OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> * Determinar las metas a nivel personal y grupal. * En relación al tema de estudio definir los resultados que se desean alcanzar.
6.	REFLEXIÓN CREADORA	<ul style="list-style-type: none"> * Generar alternativas u opciones para alcanzar las metas. * Planteamiento de ideas propias y grupales que pueden ser elevadas a cabo en sí mismos, en el grupo, en la familia, la comunidad, etcétera.
7.	ACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Decisión de las acciones a realizar para lograr los cambios necesarios. * Determinación de los planes de acción específicos señalando el qué, cómo, cuándo, dónde, cuánto, etcétera. * Actuar. * Compromiso activo consigo mismo y con el grupo.
8.	AUTOCONTROL Y AUTOEVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Autocontrol de acciones. * Autoobservación de las nuevas pautas de pensamiento, emocionales y de comportamiento. * Valoración del avance que se va teniendo, de obstáculos y bloqueos, y de elementos facilitadores. * Comparación entre resultados alcanzados y las metas.
<p>EN LA APLICACIÓN DE ESTA METODOLOGÍA, EL PAPEL DEL FACILITADOR Y DE LOS EDUCANDOS DEBE SER CONGRUENTE CON LAS FUNCIONES DEMANDADAS POR LA PEDAGOGÍA AUTOGESTIONARIA.</p>		

módulos los cuales se emplearon principalmente para el trabajo de reflexión personal.

D) Muestra

El Proyecto de Desarrollo Humano se impartió en todos los grupos, es decir en el 100% de la población estudiantil, aproximadamente 850 alumnos.

E) Recolección de Datos

Se aplicó una encuesta al 20% de la población, recopilándose cierta información de utilidad para valorar parcialmente el programa de Desarrollo Humano y la pedagogía autogestionaria.

F) Variables

Las variables que pueden evaluarse en un proyecto donde se conjuntan por un lado programas de Desarrollo Humano Integral, y por otro una pedagogía autogestionaria, pueden ser enlistados ampliamente, conforme a los elementos del perfil que se mencionaron en el marco teórico, sin embargo, lo que finalmente es necesario conocer es lo que los estudiantes perciben, primero, haber aprendido, segundo, si dicho aprendizaje fue significativo y en que aspectos, y tercero, si aplicaron dicho aprendizaje en su vida personal, familiar, escolar, etcétera.

En base a lo anterior, los

aspectos principales que se preguntaron a través de un cuestionario fue lo siguiente:

* Módulos cursados a la fecha de la encuesta.

* Grado de satisfacción por el aprendizaje obtenido.

* Áreas, ideas, conductas, emociones, en los que han llevado a cabo algunos cambios.

* Cambios concretos que han realizado atribuido al programa de Desarrollo Humano.

* Opinión sobre la forma en que se imparten los módulos.

* Grado en el que se realiza-

SEMESTRE	NÚCLEO DE FORMACIÓN	OBJETIVO	SENTIDO BASE
1.	OPTIMISMO	Desarrollar herramientas cognoscitivas que permitan la formación de patrones de pensamiento optimistas-rationales necesarios para lograr el hábito de la tenacidad y la actitud de persistencia para el logro de metas.	Sentido de Perseverancia
1.	PLANEACIÓN DE VIDA	Conocer y aplicar los conocimientos para planear y llevar a cabo las metas, objetivos y acciones necesarias para lograr la realización personal.	Sentido de Productividad y de Decisión
2.	AUTOESTIMA	Desarrollar los sentidos de autovaloración, autoaceptación y autoconfianza.	Sentido de Autoaprecio y Utilidad.
2.	COMUNICACIÓN ASERTIVA	Desarrollar la habilidad para comunicarse directa, honesta y oportuna, en forma habitual.	Sentido de Interrelación (expresión y escucha)
3.	ACTITUDES POSITIVAS	Conocer y aplicar conceptos que faciliten alcanzar la satisfacción personal, desarrollando una mentalidad abierta y positiva ante las diversas situaciones.	Sentido de Apertura y Flexibilidad
3.	CREATIVIDAD	Conocer y aplicar técnicas adecuadas para desarrollar la habilidad y confianza necesarias requeridas en la implementación de cambios e innovaciones.	Sentido de Originalidad
4.	VALORES	Desarrollar actitudes y conductas de responsabilidad, respeto, honestidad, bondad, etcétera.	Sentido de Trascendencia y de Congruencia
4.	SERVICIO	Desarrollar actitudes y conductas para atender con calidad a las necesidades de las personas.	Sentido de Empatía y Donación
5.	MANEJO DEL ESTRÉS	Conocer y aplicar técnicas para controlar estados de tensión física y mental, permitiendo emociones saludables.	Sentido de Paz y Tranquilidad
5.	MANEJO DE CONFLICTOS	Conocer y aplicar técnicas para desarrollar la capacidad de negociar satisfactoriamente alternativas en la solución de problemas.	Sentido de Armonía
6.	CALIDAD Y MEJORA PERSONAL	Conocer y aplicar principios universales para el desarrollo del éxito personal	Sentido de Superación
6.	CUIDADO INTEGRAL DE LA SALUD	Cultivar hábitos, para alcanzar un estado de bienestar físico, mental y espiritual.	Sentido de Bienestar

ron las funciones del facilitador-educando conforme al modelo de autogestión.

IV. Resultados, Conclusiones y Recomendaciones

Resultados Sobresalientes:

1. Los cambios más importantes en su persona que manifiestan los alumnos atribuidos al programa de Desarrollo Humano se han dado en: 1º En su forma de pensar, 2º En la confianza en sí mismos, 3º En su forma de resolver problemas y 4º En el control de emociones negativas.

Otros cambios en un porcentaje menor se dan en: La forma de comunicación con sus amigos, en la comprensión y tolerancia de los errores de los demás, en el establecimiento de

metas y objetivos, en la forma de comunicación con sus padres y en su entusiasmo para hacer las cosas.

2. A) En cuanto a la percepción de los alumnos acerca de las características propias de la metodología autogestionaria se encontró que las ideas predominantes son:

Primero, los alumnos tienen la oportunidad de autoevaluarse, Segundo, existe un clima de libertad.

B) Características percibidas que no coinciden con la metodología de la Autogestión:

Primero, poca motivación para aplicar los conocimientos, Segundo, existe poca actividad de investigación.

C) Algunas características que muestran solo una ligera tendencia a la autogestión:

Primero, crítica a uno mismo para lograr cambios positivos, Segundo Análisis de problemas y situaciones reales.

Tercero, el maestro propicia la expresión de los alumnos, Cuarto, los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje y Quinto, existe interrelación entre los compañeros.

D) Algunas características que muestran ligera tendencia en contra de la metodología de autogestión:

Primero, poca participación de los alumnos, Segundo, mucha teoría y "rollo" de los maestros.

E) El balance general

muestra una ligera tendencia a favor de rasgos propios de la metodología autogestionaria, todavía débil, pero con elementos importantes a favor para poder propiciar su desarrollo.

Conclusiones:

1. Los cambios en su persona manifestados por los alumnos reflejan un resultado positivo producto del Programa de Desarrollo Humano favorecido por una metodología que se percibe un clima de libertad y los alumnos tienen la oportunidad de autoevaluarse.

2. La implantación óptima de la metodología autogestionaria parece ser un proceso lento, pero con posibilidad de irse perfeccionando y provocando una mayor potencialización del Programa de Desarrollo Humano.

3. La satisfacción personal, el interés y dedicación, el compromiso de cambio en un programa de desarrollo humano, es mayor en la medida que funciona una metodología propia de la pedagogía autogestionaria.

Recomendaciones:

1. Implementar estrategias para una mayor participación de los alumnos en clase, a través de actividades en donde se interrelacionen mayormente y tengan más oportunidad de expresarse.

2. Incrementar la investigación en las materias de Desarrollo Humano, analizando problemas y situaciones reales.

3. Implementar programas sistemáticos de capacitación y retroalimentación a maestros en materia de Desarrollo Humano y Pedagogía Autogestionaria.

4. Fomentar la investigación del Programa de Desarrollo Humano en el rendimiento académico de otras materias.

Bibliografía:

1. ANDER E., Ezequiel. 1989. *Hacia una Pedagogía Autogestionaria*. Ed. Humanitas. Buenos Aires.

2. ROQUEL., Ludojuski. 1967. *El Autogobierno en la Pedagogía*. Ed. Guadalupe. Buenos Aires.

3. FONTANJ., Pedro. 1978. *La Escuela y sus Alternativas de Poder*. Ed. CEAC. Barcelona, España.

4. LAPASSADE, Georges. 1977. *Autogestión Pedagógica. ¿Es Posible una Educación en Libertad?* Ed. Gedisa. España.

5. CARRILLO L., Roberto y ORNELAS M., Jorge. 1995. *Desarrollo de Habilidades para la Auto-gestión. El Joven y su Aprendizaje*. Ed. Suárez-Muñoz, Guadalajara, Jalisco, México.

6. KUBLI Y ASOCIADOS. *Programa de Desarrollo Humano para la Comunidad Educativa*. Árbol Editorial.

7. C.H. PATERSON. 1977. *Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación*. Ed. Manual Moderno. México.

8. JARAMILLO L., Horacio. 1992. *El Despertar del Mago*. Ed. Diana. México.



Una Recuperación de la Historia del Sistema Departamental de la Universidad del Valle de Atemajac

Armando M. Ibarra López*

Una recuperación de la historia del sistema departamental.

Resumen

El avance de los modelos educativos ha sido un reto en el crecimiento de las universidades. La organización departamental, como propuesta innovadora, ha planteado el nacimiento de una nueva estructura de los procesos educativos para superar el ocaso de los modelos universitarios europeos. Durante los años 1950 a 1970, debido a la evolución tecnológica, las universidades mexicanas enfrentaron retos históricos distintos y dignos de reconsiderarse en el contexto modernizador del país. Ellas miraron hacia los modelos americanos que constituyeron una respuesta eficaz para responder a las demandas de un proyecto globalizador. El autor presenta aquí el camino recorrido por la UNIVA hacia un desarrollo científico y tecnológico del proceso de departamentalización del currículum educativo.

A Retrieval of the Departmental History of UNIVA

Abstract

The improvement of the educational models is a challenge in the life of the universities. The departmental organization as a new proposal has demanded a new structure for the academic processes in order to face the decline of European university models. During the years going from 1950 to 1970, as a result of the technological development, many Mexican universities embraced different, memorable, historical challenges. The universities viewed at the North American models

as efficient answers to the tendencies of a globalizing project. The writer shows the journey of the UNIVA in the search of a scientific and technical way to incorporate the process of *departamentalization* to the academic curriculum.

Recuperation de l'histoire du système d—partamental.

Résumé

L'amélioration des modèles éducatifs constitue un défi du progrès des universités. L'organisation départementale, en tant que innovatrice, propose la naissance d'une nouvelle structure des processus éducatifs à fin de surpasser le déclin des modèles universitaires européens. Au cours des années 1950-1970, à cause du développement technologique, les universités mexicaines firent face aux défis historiques dignes de reconsideration dans le contexte modernisateur du pays. Celles-ci virent les modèles américains comme une réponse efficace pour répondre aux besoins d'un tel projet globalisateur. L'auteur présente ici le chemin parcouru par l'UNIVA vers un développement scientifique et technologique du processus de départementalisation du curriculum éducatif.

El Contexto de la Departamentalización y la Agenda Universitaria

Visto desde una perspectiva general, la organización departamental, como propuesta innovadora, parece surgir en respuesta al ocaso de los modelos universitarios europeos (ver, Marvall: 1987) y como parte de un proceso de redefinición institucional en momentos en que Estados Unidos se consolida como nación independiente (Follari: 1981).

La propuesta departamental norteamericana se enmarca en el planteamiento empirista de Dewey al tratar de responder, de manera muy pragmática, a las necesidades de educación superior en ese país; su desarrollo ha corrido al parejo de la revolución industrial y del capitalismo como sistema social. Mientras que en Europa, se continúa con la evolución del esquema de facultades y escuelas.

En América Latina, la universidad se mantuvo desde su fundación hasta después de la segunda guerra mundial, perpetuando el esquema europeo, el napoleónico, en la mayoría de los casos. Sólo se incorporó en algu-

* Jefe del Departamento de Educación UNIVA

nos países el modelo departamental al expandirse la influencia económica, política y tecnológica de Estados Unidos de Norteamérica (cfr: *Ibid*).

Durante la colonia española, la Real y Pontificia Universidad de México estaba orientada básicamente a la formación de cuadros dirigentes para el buen gobierno de los asuntos de la corona, por lo que no hubo exigencia en la generación de conocimientos o realización de investigación. Con la independencia mexicana proliferaron en el país los colegios civiles y los institutos científicos y literarios que transformaron la anterior situación.

En las postrimerías del porfirato se impulsó la investigación basada en la fe positiva del avance científico como la vía del progreso. Las perspectivas abiertas a la sociedad, producidas por el período revolucionario, permitieron la permanencia de sistemas duales de educación (pública-privada) que reflejaron la continuidad de estructuras sociales diversas (García: 1991).

Asimismo, se promovió un conjunto de iniciativas que preservaban la autonomía de las universidades y la libertad de cátedra e investigación. "Sin embargo, esto se realizó dentro del modelo pedagógico reconocido y clásico consistente en la organización de carreras profesionales en escuelas y facultades características de la universidad napoleónica" (Todd: 1990).

No es sino hasta el período

de tiempo comprendido entre 1950 y 1970 cuando las universidades mexicanas enfrentaron retos históricos distintos y dignos de reconsiderarse en el contexto modernizador del país. Estilos y formas institucionales que en los 50's resultaban funcionales ante las necesidades sociales, eran fuertemente sacudidos por la evolución tecnológica, demostrando obsolescencia e ineficacia.

El aparato educativo nacional, en su conjunto, comenzó a mostrar un atraso en sus formas de organización respecto a una sociedad que avanzaba en lo cultural, lo científico y lo tecnológico, de manera muy acelerada. El conocimiento generado por la universidad entraba rápidamente en desuso y, en la mayoría de los casos, la educación no cubría las necesidades de formación de sus alumnos para enfrentar los nuevos acontecimientos.

El avance tecnológico de los 70's dejó históricamente muy atrás la situación existente de los años 50's, provocando una serie de nuevos problemas y expectativas en la vida laboral y cotidiana de los individuos de una sociedad. Los patrones internacionales de producción, circulación y consumo de materias primas y energéticos, los problemas de defensa militar, la crisis ecológica, así como el aumento desproporcionado de las poblaciones nacionales, y los avances de la informática y cibernética, configuran la denominada "revolución tecnológica" (cfr. Follari, op. cit.).

Estas variables han sido

asumidas subjetivamente por algunos autores como argumento para la implantación del sistema departamental en la educación superior (ver, Meneses: 1971; Zamanillo: 1980; Glazman: 1983; Robredo: 1990; López: 1993).

Tanto en la revisión de los documentos legales de las instituciones, como en las reflexiones teóricas, se ha fundamentado o justificado el sistema departamental con argumentos similares referidos a la innovación tecnológica y científica, y a la necesidad de una estructura organizacional apta para responder de manera inmediata y eficiente a sus demandas.

Sin embargo, existen otras propuestas departamentales que se sostienen en respuesta a la necesidades sociales y políticas del país que quiere empatar su desarrollo con las grandes potencias.

Son muchas las causas que han llevado a las instituciones de educación superior a optar por un cambio en los distintos órdenes: los problemas económicos -estado constante de crisis y recesión, cuando menos en los últimos 20 años-, la inclusión de México en el concierto mundial, la crisis de valores, lo evidente de un clima de desconfianza hacia modelos jamás cuestionables como el presidencialismo; en fin, la lista podría extenderse pero para el caso es lo mismo.

Ante este contexto, las instituciones de educación superior se han visto implicadas en el ini-

cio de un cambio en sus estilos y formas de resolver el problema educativo. La agenda de muchas de ellas ha modificado su misión, su estructura orgánica y sus formas de operar la educación.

La agenda universitaria a finales de los 90's presenta cada vez más interés por adaptarse a los modelos universitarios de los países del hemisferio norte (Canadá y Estados Unidos). El optimizar los procesos educativos y el responder a las demandas de un proyecto globalizador, ha encajinado la misión de la universidad hacia un desarrollo cultural científico y tecnológico que, si se sabe trascender, rebasará la dependencia histórica de norteamérica con y desde sus mismos procesos.

Antecedentes de la Departamentalización en UNIVA

Génesis de la Departamentalización

El proceso hacia la departamentalización en la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) nació con los inicios formales de la institución. El interés del Rector por establecer un modelo que alcanzara la excelencia educativa, formaba parte del discurso institucional que orientaba el rumbo de la universidad.

Hacia finales de los 70's, veinte años después del auge del sistema de departamentos en las universidades norteamericanas en el país se inició un creciente interés de las instituciones de

educación superior, sobre todo privadas, por retomar la forma de organizar, estructurar y funcionar el quehacer educativo (cfr. Follari, op. cit.).

En 1979 con su primer reconocimiento de validez oficial, en la UNIVA se decidió orientar su caminar por el ámbito de la educación superior, y los siguientes cinco años fueron ricos en experiencias y logros en su desarrollo: la apertura de nuevas



licenciaturas, la adaptación de sistemas y modelos administrativos, la readecuación e interrelación de la comunidad universitaria, así como su consolidación como institución.

Para 1984, la UNIVA se incorporaba al grupo de las cuatro instituciones más grandes de Enseñanza Superior en Jalisco;

su postura ideológico-conceptual se perfilaba con mayor precisión generando una opción educativa más -por su ciclo escolar cuatrimestral- para un sector de la población que, por su situación económica y el lapso de tiempo de posible dedicación para el estudio, no podía aspirar a ninguna de las otras instituciones.

El aumento de la matrícula no se hizo esperar, y se inició un acelerado crecimiento de la población universitaria, multiplicándose así los problemas y las necesidades de servicio educativo. La universidad había llegado a un momento de su desarrollo donde era necesario evaluar lo caminado, redefinir el rumbo y, sobre todo, reflexionar sobre la función social que desempeñaba. El resultado fue el primer documento formal "Modelo Educativo" (UNIVA: 1984). En dicho documento se establecen las bases filosófico-conceptuales de la acción educativa.

La Reforma Educativa

El modelo educativo representó, para la UNIVA, el primer momento formal de acercamiento a la departamentalización. En dicho documento se establecía que el espacio idóneo para que se operen las funciones sustantivas-docencia, investigación y extensión- de manera efectiva y, sobre todo, relacionada con el acto de educar, era el departamento.

"El logro de la universidad que, sin dejar de estar en y con el tiempo como condicionante

histórico, sea a la vez promotora de cambio y creadora de un individuo y una sociedad distintos, no podrá conseguirse sino a través de una reforma significativa a su estructura académica y administrativa." (Ibid)

El salir del modelo napoleónico, reproductor del sistema dominante, no era tarea fácil. La UNIVA, por otro lado, buscaba no caer en "... el angelismo del modelo humboldtiano, buscador de la verdad pura". (Ibid)

Esta búsqueda provocó un replanteamiento en la forma de administrar los recursos y los procesos académicos, la UNIVA pasaba de ser un instituto a una universidad con los problemas y aspiraciones inherentes a su tamaño.

"Dentro de este proyecto pedagógico, el aula deja de ser una unidad dedicada exclusivamente a la docencia, entendida ésta como un proceso en el que el maestro transmite conocimientos a los alumnos, para convertirse en un lugar en donde se verifican las cuatro funciones sustantivas de la universidad. Para que esto suceda, sin embargo, necesitamos que el término aula se libere de ese concepto reduccionista que lo ha venido haciendo simple sinónimo de un lugar llamado "salón de clases", y se extienda a todas las instancias de la universidad. En este sentido, no puede haber ninguna estructura, ningún espacio que no deba ser todo él, educativo." (Ibid.)

"Los créditos, utilizados en el

sistema actual para certificar la adquisición de conocimientos, no serán en lo sucesivo patrimonio exclusivo de las aulas tradicionales. Los centros, departamentos, asesorías serán también lugares obligados de acreditar". (Ibid.)

En el mismo modelo educativo se propugnaba por una filosofía humano-cristiana, que enmarcara el trabajo educativo (ver UNIVA: 1985) y que permitiera que la trascendencia -cuarta función- permeara la actividad dispersa de docentes y alumnos. La plataforma estaba definida, la UNIVA iniciaba el cambio hacia la departamentalización como el canal que permitiera lograr la excelencia educativa.

El despegue

A los 10 años de gestación de la idea de la Departamentalización en la UNIVA, se eligió formalmente en 1989 ese tipo de organización universitaria para romper con la dependencia burocrática-curricular que se venía dando. Con esto la universidad comienza a forjar un proyecto histórico-propio, en busca de su particular modalidad, haciendo vida su filosofía educativa. La construcción del Campus Universitario había integrado ya dos nuevos edificios, el espacio para que se instituyera la forma organizacional planteada, estaba dado, ahora la tarea era conformar la infraestructura de la departamentalización.

Para lograr lo anterior se hicieron urgentes muchos cambios, era necesario trabajar en

armonía docentes, investigadores, administradores y directivos; había que desprofesionalizarse e interrelacionarse, buscar la interdisciplinariedad; el currículum requería ser liberado de su rigidez; era necesario, asimismo, facilitar los procesos administrativos optimizando los recursos y buscando la efectividad para lograr la calidad académica.

Poniendo como base epistemológica la formación integral y el desarrollo de las potencialidades del alumno, la conciencia y el servicio social, el trabajo comunitario, la excelencia académica, la interdisciplinariedad, la libertad y la calidad humana; se plantearon los siguientes objetivos:

- a) Elaborar un anteproyecto para la departamentalización.
- b) Evaluar los sistemas y procedimientos de la administración escolar.
- c) Promover y gestionar el cambio hacia la departamentalización ante las autoridades de la Secretaría de Educación Pública.
- d) Generar una metodología del diseño curricular que pudiera sustentar el cambio académico.
- e) Sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el cambio (UNIVA: 1989B).

En 1989 se publicó un documento titulado "Un Nuevo Modelo Académico Administrativo de la UNIVA" (1989A), en el cual se

expresa la justificación del cambio hacia la departamentalización. Entre los supuestos utilizados se encuentran los rápidos cambios del sistema social y la acelerada dinámica de las instituciones educativas por adecuarse a ellos. Asimismo, se presentan algunos resultados de la evaluación de áreas operativas y de servicios, y su eficiencia y calidad. Se revisaron también los principales procesos universitarios y, sobre todo, se reconsideró la experiencia alcan-

A finales de 1990 se elaboró el documento titulado "Departamentalización Académica UNIVA (Modelo Operativo)", en el cual se afirma que "la Universidad en esta etapa pretende hacer suyo un modelo que eficiente sus recursos desde el punto de vista conceptual, como fundamento para poner en marcha, en forma operativa, un nuevo modelo." (UNIVA: 1990). Con esto se establecieron las líneas e implicaciones más generales de la ope-

nal.

En Febrero de 1991 se comparte el modelo con el Maestro Antonio Gago y con el Doctor Victor Arredondo -Directivos de la Secretaría de Educación Pública- obteniendo, además de su aprobación, sus puntos de vista y recomendaciones.

El Plan Piloto. La experiencia institucional

Con la implantación del plan piloto en Abril de 1991, se iniciaba un proceso de validación de los documentos anteriores. Era preciso probar si lo planeado se podía integrar a la práctica educativa de la Universidad.

Las condiciones socio-económicas del país quizás no eran las más favorables en ese momento, pero la decisión estaba tomada; su período de trabajo fue de Abril de 1991 a Enero de 1992.

Los participantes fueron los profesores, alumnos y jefes de carrera de las Licenciaturas de Administración, Administración de Recursos Humanos, Sistemas Computacionales y Psicología; áreas que, por decreto, se convirtieron en los Departamentos de Administración, Computación y Psicología.

Dicha situación causó incertidumbre entre los agentes del cambio debido a que los documentos conceptualizadores del sistema departamental UNIVA: "Un Nuevo Modelo Académico Administrativo de la UNIVA"



zada por la institución para así entender el desarrollo en sus consecuencias más elementales.

Los logros de este documento son, básicamente, la sensibilización de los niveles directivos hacia las implicaciones de dicho cambio, así como el favorecer una inducción al campo de la teoría y práctica de la departamentalización, reconsiderando las expectativas sobre todo de la Universidad de las Américas Puebla, y la Universidad de Monterrey.

ración, y la estructura organizativa que demandaba el modelo.

Aunado al trabajo de revisión interna que vivía la Universidad con respecto al modelo departamental, se sentía la influencia de las condiciones del entorno institucional. El entorno estaba caracterizado por una mayor oferta de servicios de educación superior en el área metropolitana de Guadalajara y por una globalización económica que planteaba una mayor competitividad, parte central del discurso político nacio-

(1989A) y "Departamentalización Académica UNIVA" (1990), poco aclaraban las estrategias más específicas de la operación.

Por su parte, la adecuación del currículum de las cuatro licenciaturas fue un asunto difícil de resolver debido a que el diseño estaba enmarcado en una estructura tradicional, por ciclos escolares, donde la normatividad de la Secretaría de Educación Pública poco dejaba de flexibilidad para una operación departamental.

Por otro lado, la reacción de resistencia manifestada por algunos miembros de la comunidad universitaria, sobre todo del área de Ciencias Sociales y Humanidades, provocaron un estancamiento en el proceso de adaptación de maestros y alumnos - esto ha sido muy natural en todas las universidades que se han departamentalizado-. La inconformidad en el cambio, también por parte de funcionarios y personal de apoyo, provocaba, quizás sin premeditación, estancamientos en los procesos y procedimientos administrativos o, por qué no decirlo, "boicots" de grupos que veían amenazados sus intereses particulares.

Debido a esta situación conflictiva, se decidió, en junta de Rectoría, parar el proyecto piloto durante los primeros meses de 1992. No fue sino hasta Mayo del mismo año cuando se reanudaron actividades promovidas por la Vice-Rectoría Académica y coordinadas a través de la Dirección General de Educación Super-

rior y la Dirección General de Servicios Educativos. (Muñoz: 1992).

Los logros de las primeras reuniones de preparación aportaron información útil, como resultado de la implicación de los involucrados directamente. Entre esos logros destacan:

- a) Precisión en los perfiles de puesto.
- b) Definición clara del concepto de departamento.
- c) Inicio de un nuevo trabajo académico-administrativo en la institución, caminando en ensayo y error. (UNIVA: 1992A).

El evaluar la experiencia piloto de la departamentalización, puede remarcar los logros o los fracasos. Creemos que el tomar una postura que acepte los dos polos puede tener más ventajas que desventajas en cualquier proceso de cambio. Así, el revisar la operación piloto desde la perspectiva actual y del que escribe, nos hace ser muy enérgicos en nuestra postura; lo importante es rescatar la experiencia de la acción de poco menos de un año que, de cualquier manera, fue un aprendizaje al que tarde o temprano se le sacó provecho.

El análisis de lo sucedido desde adentro, nos hizo justificar errores que no tenían razón de haber sido; y el evaluar desde afuera nos hizo perder la perspectiva histórica de los procesos efectuados y de los agentes implicados, en lo que resultó un diag-

nóstico frío y descontextualizado que comparaba lo sucedido con el marco del evaluador.

Como resultado de la evaluación efectuada por personal de las Direcciones de Servicios Educativos y de Educación Superior de la experiencia piloto, se llegó a las siguientes consideraciones:

- a) El seguimiento y la evaluación del plan piloto se hizo de manera muy empírica, sin ningún modelo de comparación.
- b) El currículum universitario no estaba preparado para una lógica departamental.
- c) Ausencia de sistemas y procedimientos para soportar una infraestructura de doble administración escolar -por los lineamientos de la SEP y los propios de la operación departamental-.
- d) No se desarrolló una planta docente y administrativa que respondiera a las necesidades estructurales y funcionales del sistema.
- e) Ausencia de infraestructura física para soportar un sistema departamental. (ver Tressierra: 1992A).

Por otro lado, los logros alcanzados hasta ese momento, se podrían enunciar:

- a) Una implicación directa o indirecta de directivos y funcionarios en el programa de capacitación hacia la departamentaliza-

ción.

b) La retroalimentación entre docentes por la práctica de diseño curricular.

c) La sensibilización de la comunidad universitaria y el propiciamiento para implementar el sistema departamental.

d) Se evaluó la opinión de los distintos sectores de la comunidad universitaria con respecto a la operación departamental.

La experiencia dada por el plan piloto indicó, de alguna manera, las estrategias a seguir de manera mucho más clara y convencidos de que el trabajo debía ser multidisciplinario y agrupado por las diferentes áreas organizacionales.

Estas estrategias se señalan a continuación:

1a. Estrategia: Conformación de un comité que gestione el sistema departamental hasta sus últimas consecuencias.

2a. Estrategia: Generar un documento que integre los anteriores de manera sintética y defina un marco conceptual intermedio entre lo hipotético-conceptual y lo hipotético-operativo.

3a. Estrategia: Diseñar un plan operacional que implique el desarrollo curricular, las funciones sustantivas y el apoyo y gestión universitaria -sistema administrativo efectivo, como un sistema para el cambio hacia la departamentalización.



4a. Estrategia: Instrumentar los elementos de contingencia del proceso universitario implicados en la operación departamental.

5a. Estrategia: Generar una cultura departamental que se permee en la comunidad universitaria.

6a. Estrategia: Operar el sistema departamental en un 50% de los programas curriculares de la universidad, en su primera fase.

7a. Estrategia: Evaluar dinámica y continuamente el proceso de operación departamental.

El año de 1993 marcó, en el proyecto histórico de la UNIVA, un corte entre esa búsqueda de una identidad academizadora y el inicio de un plan más adecuado a los signos de nuestros tiempos. La Universidad no propiciaba un cambio para quedarse simple-

mente en otra etapa de su desarrollo; desde ese punto de vista, el sistema departamental venía a ser el reflejo interno de la visión externa.

5. La Comisión de Departamentalización y la Dirección de Desarrollo Departamental

La Comisión de Departamentalización: el punto de partida.

Por mandato de la junta de Rectoría, se conformó una comisión integrada por directivos, funcionarios y profesores de las áreas de educación superior, de servicios educativos y de investigación y de extensión, cuyo objetivo era gestionar la implantación del proyecto departamental.

Este comité se encargó "...de estudiar y proponer acciones relacionadas con el proceso de departamentalización..." (UNIVA: 1992B).

El plan de trabajo que se planteó como meta de este comité, se conformaba por tres líneas de acción:

-La primera, evaluar el proyecto piloto departamental.

-La segunda, desarrollar un marco conceptual que defina, justifique y facilite la operatividad de acciones de corte logístico.

-La tercera, proponer un plan operacional (Ibid).

La operación de ese plan se ejecutó con la comisión compuesta por directivos de cada una de las áreas implicadas -ya mencionadas- que sancionaban los trabajos de un comité más operativo, el cual estaba formado por profesores representantes de cada Dirección Académica: Ciencias Económico-Administrativas, Ciencias Sociales y Humanidades e Ingenierías; así como personal técnico de la Dirección de Servicios Educativos.

Los trabajos que se desarrollaron fueron, en primer lugar, una revisión de la problemática del plan piloto (en cuatro rubros), y cuyas conclusiones señalamos a continuación:

* Docentes: Se observó una insatisfacción en los profesores participantes, ya que, al no ser

involucrados en el proceso, actuaron con indiferencia o contrarios al plan delante de los alumnos. Asimismo, no se les preparó para enfrentar otra cultura educativa, ya que tenían alumnos de diferentes licenciaturas en un mismo salón.

* Currícula: Los currícula de los departamentos piloto (Administración, Computación y Psicología) no fueron preparados oportunamente para su operación. La problemática visualizada se pudiera resumir a que las asignaturas comunes a las cuatro licenciaturas (en sistemas computacionales, administración de empresas, administración de recursos humanos y psicología) no se homologaron en cuanto a contenidos, horarios y niveles de aplicación (si eran básicas, instrumentales o profesionales), lo que provocó la modificación del número de créditos, afectándose, asimismo, su registro oficial ante la Secretaría de Educación Pública y los contenidos de éstos. Se tuvo también que administrar por excepción, las asignaturas departamentales, ocasionando con ello controles manuales y errores administrativos.

* Infraestructura para la administración escolar: se carecía de sistemas y procedimientos unificados para operar la administración escolar, manejando simultáneamente dos sistemas: el de requerimientos SEP (tradicional) y el departamental. Asimismo, se carecía de equipo y programas de cómputo que auxiliaran la operación.

* Planta física: Con el sistema departamental se tuvo una subocupación de salones de un 8% y una desocupación del 10%. A pesar de esa situación hicieron falta aulas por los diferentes turnos que se trabajaban. Esto provocó que se eliminaran espacios destinados a apoyos educativos para utilizarlos como salones de clase, sobre todo en el turno matutino. Tampoco se tenían espacios necesarios para el desarrollo de lo académico, tales como sala de maestros y cubículos para tutorías y asesorías. El laboratorio de cómputo resultó insuficiente, ya que en vez de dar un servicio de al menos dos horas a la semana para prácticas, se disponía de 1.36 horas/semana.

En segundo lugar, y como resultado de dicha problemática, la comisión definió un marco conceptual que ayudara a continuar eficientemente la implementación del modelo departamental; entre los supuestos conclusivos destacamos que:

"El proyecto piloto demostró un grado de complejidad que implica un cambio estructural distinto al modelo académico que se tenía en operación." (Ibid).

Este planteamiento afianzó más el marco del plan operacional departamental, que, por lo que se planteaba en esos momentos en los distintos documentos internos de la institución, tan sólo se creía que sería un cambio de la Vice-Rectoría Académica. Pero los resultados del plan piloto demostraban que el sistema departamental también afectaría el tra-

bajo que se venía desarrollando en otras Vice-Rectorías y la función y estructura de toda la institución.

Por su parte, la Comisión de Departamentalización definió, dentro de la segunda área de acción del plan de trabajo inicial, cuatro estrategias:

1. La estrategia curricular.

2. La estrategia del rediseño de la estructura y normatividad departamental.

3. La estrategia de adecuar la normatividad departamental al marco normativo de la SEP; y,

4. La estrategia del desarrollo de una cultura departamental que cuidara los problemas psicosociales del cambio y de la adaptación.

Tales cometidos resultaban titánicos para una comisión de 10 personas implicadas entre los que validaban y los que operaban, que además de su trabajo normal y cotidiano tenían que inventariar, diseñar, normar y vigilar el proceso de implementación del sistema departamental.

Esta situación provocó el reformulamiento del rol que venía desempeñando la Dirección de Servicios Educativos, redefiniendo, para Diciembre de 1992, una nueva dirección que se hiciera cargo -en un corto plazo- de la implantación paulatina del sistema departamental.

B. La Dirección de Desarrollo Departamental: motor del cambio.

Para Enero de 1993, se encontraba constituida la Dirección General de Desarrollo Departamental, con tres Direcciones: Dirección de Desarrollo Docente, Dirección de Desarrollo Curricular y Dirección de Métodos y Procesos Académicos. Estas tres Direcciones promovieron la formación docente, la estrategia curricular, la normatividad y la cultura departamental.

La misión de la Dirección General de Desarrollo Departamental (DGDD) nació como una respuesta a la necesidad de implantar el sistema departamentalizado, que eficientara la acción universitaria en beneficio de mejores procesos educativos. El quehacer de este grupo organizacional estuvo intrínsecamente ligado al cambio en la Institución de una estructura por facultades a una estructura por departamentos, definiendo su papel como un órgano motor, junto con la Dirección General de Educación Superior que articulara, gestionara y desarrollara el nuevo planteamiento educativo.

La DGDD se concibió como un auténtico departamento que, de manera interfuncional, fuera a la vez insumo, proceso y producto de la Vice-Rectoría Académica. Esta dirección diseñó la tecnología académico-administrativa que se empleó en los niveles de licenciatura y posgrado. Tecnología que, como todo

proceso, no estaba acabada, sino que se fue haciendo y perfeccionando en la cotidianeidad del trabajo académico de los departamentos.

La Dirección actuó como un área investigadora que proponía alternativas mediante la asesoría, capacitación y producción editorial, a la comunidad universitaria, en una posición de servidora a las diferentes áreas académicas tomando el rol de proveedora; en tanto, la Dirección General de Educación Superior asumió el papel de dador de insumos y usuario de los servicios.

El producto final de esta Dirección, en corresponsabilidad de las demás áreas y como resultado institucional, fue la tecnología departamental que se retomaba por la Dirección para volverla a procesar en busca de un mejoramiento continuo.

El impacto funcional de esta Dirección se describía en el siguiente modelo.

(consultar cuadro N° 1)

Las áreas que se trabajaron fueron las siguientes:

- * Formación Docente
- * Desarrollo Curricular
- * Métodos y Procesos Académicos

En el área de formación docente se implantó un programa dirigido al profesorado para inducirlo al sistema departamental. A los eventos de capacitación asistieron poco más de 300 profe-

sores. En este programa de formación destaca la participación de los profesores como facilitadores de los cursos y talleres.

En lo que respecta al desarrollo curricular, la Dirección implicó a cerca de 90 profesores en los distintos diseños curriculares que se efectuaron como base para la implantación del sistema departamental.

Por último, la Dirección de métodos y procesos académicos aglutinó a profesores y directivos en el diseño de manuales y procedimientos de organización académica.

(consultar cuadro N°2)

La Dirección General de Desarrollo Departamental trabajó también un programa de cultura departamental mediante la difusión de un boletín mensual denominado "Parteaguas", publicación que informaba sobre los avances del proceso a la departamentalización y sus conceptos.

Otro de los trabajos colectivos fue la elaboración de dos documentos que fungieron como base de la actual operación departamental. Para la discusión y redacción de ambos, participaron equipos interdisciplinarios de las Direcciones de Educación Superior, de Informática y de Administración Escolar, coordinados por la Dirección General de Desarrollo Departamental. De dicho trabajo surgieron dos documentos: el primero denominado "Departamentalización, Concepto y Función" (1993A), y el segun-

do "Departamentalización, Modelo Operativo, Documento Base" (1993B).

En el primer documento se estableció un marco conceptual sobre el sistema departamental UNIVA, especificando la relación que tienen las funciones sustantivas con el funcionamiento de éste. Aquí, el departamento salió a relucir como el órgano que integraría la investigación, la extensión y la docencia. En este trabajo se rescataron, sobre todo, las conclusiones a que se llegaron en los diferentes foros de discusión entre directivos y profesores.

En el documento "Departamentalización, Modelo Operativo" se propuso un modelo de operación del sistema departamental, donde se intentó plantear la directriz de acción que habría de seguirse a partir de septiembre de 1993 y hasta su operación más lograda en septiembre de 1996.

En este escrito, se definió un programa de trabajo de las funciones sustantivas en un marco de la teoría de sistemas, señalándose productos y servicios concretos de los departamentos. También se propuso un organigrama de soporte al sistema departamental, en dicha propuesta se incluían las demás áreas organizacionales (administrativa y de extensión) aunque en la implantación éstas continuaron con su misma estructura.

A manera de conclusión

Después de la elaboración de los modelos guías se pasó a la fase de socialización de éstos en las distintas Direcciones, mediante foros de discusión. En estos eventos se retroalimentó el modelo planteado y se inició un proceso de sensibilización hacia el cambio: las Direcciones y Jefaturas académicas desaparecieron, los profesores se agruparon por profesiones y disciplinas en este caso, las academias eran grupos naturales de profesores de una disciplina, es decir, desaparecieron las estructuras grupales y organizacionales que existían, dando cabida a una nueva estructura y cultura que se han venido constituyendo.

Creemos que esta fase de trabajo ha sido de las más difíciles, los encuentros entre los distintos grupos y círculos de poder han demostrado una resistencia al cambio, las expectativas que se tienen son múltiples, sabemos que falta mucho por hacer y por lograr, pero también es cierto que algunos, con esas metas y objetivos, hace tiempo empezaron a caminar.

A cuatro años de la implantación del Sistema Departamental, se observan las cosas de otro modo. El recuperar una parte de la historia institucional desde una perspectiva particular, alimenta de alguna forma, esa historia que se contruye por las múltiples interpretaciones que se hacen y explican el presente que vivimos y el futuro que construimos.

Bibliografía

CASTRO Cossio, Baltasar (1993A) La pedagogía interactiva, un reto de las sociedades democráticas, UNIVA, Revista de la Universidad del Valle de Atemajac, año VI, núm. 19, mayo-agosto.

(1993B) El sistema departamental UNIVA, supuestos fundamentales, fotocopiado, octubre de 1993.

FOLLARI, Roberto y Soms, Esteban (1981) Crítica al modelo teórico de la Departamentalización, ANUIES, Revista de la Educación Superior, Enero-Marzo, núm. 37, México.

GARCIA, Carlos (1991) Plan maestro de investigación en el contexto de la Departamentalización, UNIVA, México.

GLAZMAN, Raquel (1983) Departamentalización ANUIES, Revista de Educación Superior en México, octubre-diciembre, núm. 48.

HERNANDEZ Hernández, Cesáreo (1990) Hacia una universidad interactiva, Revista de la Universidad del Valle de Atemajac, núm. 11, septiembre-diciembre.

IBARRA López, Armando M. (1992) Propuesta de plan de desarrollo curricular universitario, UNIVA, documento interno.

(1993A) Lineamientos generales para la operación del modelo departamental, Parteaguas, año I, núm. 4, junio.

(1993B) Reporte de actividades de la Dirección de Desarrollo Curricular en la Departamentalización, fotocopiado, UNIVA, documento

interno.

(1993C) Implicaciones curriculares en el proceso hacia la departamentalización, fichas de información, fotocopiado, UNIVA.

(1994) Valdez R. Adolfo. Sistema Departamental, fotocopiado, UNIVA, documento interno.

LOPEZ Zárate, Romualdo (1993) La organización universitaria: ¿por escuelas y facultades, o por departamentos? ANUIES, Confluencia, ser y quehacer de la Educación Superior Mexicana, año 1, núm. 10 diciembre.

MARVALL, José María (1987) El ocaso de un modelo universitario, México, Foro Universitario, Época III, año VII, núm. 79, septiembre.

MENESES, Ernesto (1971) La organización departamental en las universidades, Revista del CEE, ULD 1, 3º trimestre, núm. 3, p. 75-86.

MUÑOZ, Rafael (1992) Comunicado interno al Vice-rector Académico, fechado con 22 de Mayo de 1992.

ROBREDO Uscanga, Juan Manuel (1990) Un caso de Departamentalización en México: la reforma académica de la Universidad Iberoamericana, ANUIES, Revista de la Educación Superior, Abril-Junio, 1990, núm. 74.

TOOD L. E. y Gago H. A. (1990) Visión de la universidad mexicana, Castillo, México.

TRESSIERRA, Julio (1992A) Diagnóstico institucional, informe de trabajo, fotocopiado.

(1992B) Plan de desarrollo in-

stitucional, informe de trabajo, fotocopiado.

UNIVA (1984) Modelo Educativo, UNIVA, México.

(1985) Inspiración cristiana, UNIVA, México.

(1989A) Castro Baltasar y Valdez, Adolfo. Un modelo académico-administrativo de la UNIVA, fotocopiado.

(1989B) Minutas de trabajo de la junta de COPLADE (Comisión de Planeación y Desarrollo), fotocopiado.

(1990) Departamentalización Académica UNIVA, Modelo Operativo, fotocopiado.

(1992A) Avances del Plan Piloto Departamental, fotocopiado.

(1992B) Procesos de departamentalización: desarrollo logístico de un plan operacional, fotocopiado.

(1993A) Departamentalización, concepto y función, México, documento interno, fotocopiado.

(1993B) Departamentalización: Modelo Operativo, Documento Base, México, documento interno, fotocopiado.

(1993C) Sistema Departamental en la UNIVA, documento interno, fotocopiado, elaborado por la Dirección General de Desarrollo Departamental.

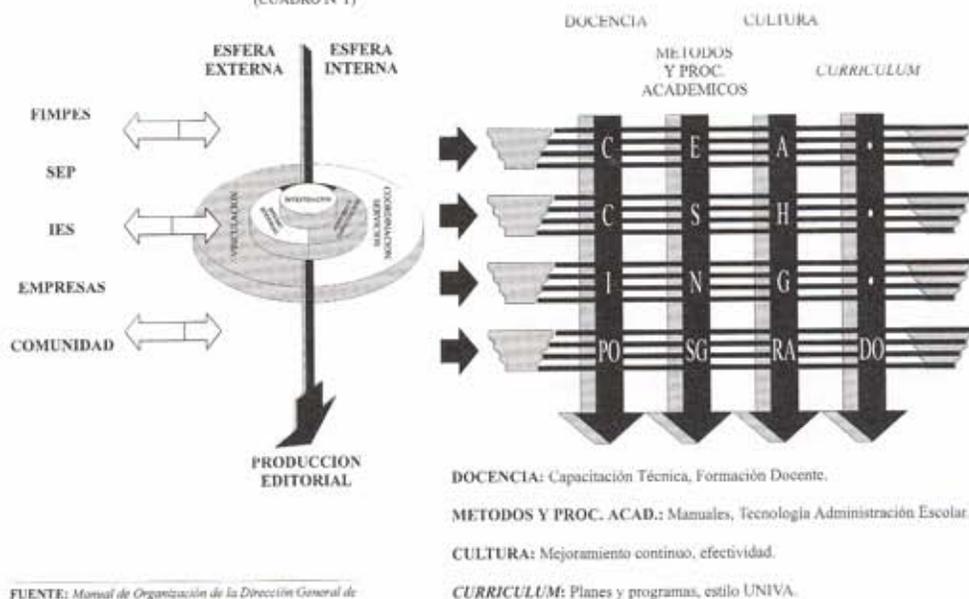
(1993D) Síntesis del modelo operativo departamental, UNIVA, fotocopiado.

(1994A) Misión Universitaria, Boletín Informativo, año XVI, núm. 179, febrero.

(1994B) Modelo básico de organización del currículum departamental, UNIVA, fotocopiado.

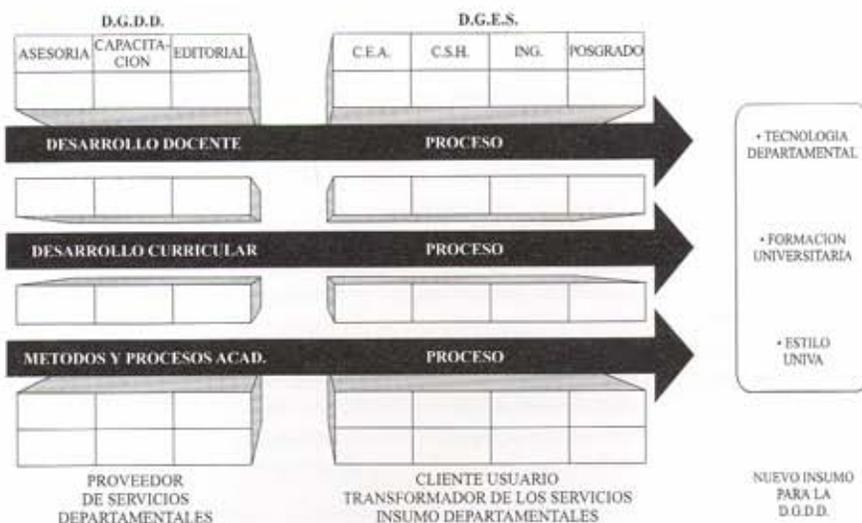
ZAMANILLO N. Eleuterio (1980) La organización departamental en las instituciones de educación superior, ANUIES, Revista de la Educación Superior, México, julio-septiembre, núm. 35.

MODELO DE IMPACTO FUNCIONAL DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DEPARTAMENTAL (CUADRO N°1)



FUENTE: Manual de Organización de la Dirección General de Desarrollo Departamental.

LA DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DEPARTAMENTAL (D.G.D.D.) Y SU FUNCIÓN EN LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (D.G.E.S.) (CUADRO N°2)



FUENTE: Manual de Organización de la Dirección General de Desarrollo Departamental.

La Profesionalización de la Enseñanza de Idiomas

Gerry Mugford*

Raúl Rodríguez Ramírez**

La Profesionalización de la Enseñanza de Idiomas:

Resumen

La profesionalización de la enseñanza de un idioma extranjero en México ha generado debate sobre los conocimientos y las habilidades necesarias en los docentes para lograr clases exitosas de idiomas. En dicho debate, los hablantes nativos del idioma no cuentan con las habilidades ni con los conocimientos necesarios para que los alumnos logren un aprendizaje eficaz del idioma. Al mismo tiempo que México busca sus propias soluciones hacia la profesionalización en la enseñanza de idiomas, los maestros que no son hablantes nativos pueden, de hecho, tener cierta ventaja. La profesionalización, sin embargo, no puede considerarse como un hecho, sino como un proceso en el cual los maestros, nativos y no nativos, deben jugar un papel importante al adoptar una actitud de autoprofesionalización por el bien de los alumnos. Esto puede hacerse de una manera directa a través de una capacitación pedagógica para maestros.

The Professionalization of Foreign Language Teaching

Abstract

The professionalization of foreign language teaching in Mexico has released a controversy about the knowledge and the skills necessary for the teachers to succeed in their task. According to such controversy, the native language speakers lack of those two necessary abilities to promote in their students the adequate learning. At a

time when Mexico is looking for its own solutions toward the professionalization of language teaching, the non-native teachers seem to have some advantage. The *professionalization*, however, can not be considered as a fact but as a process in which both native and non-native teachers play an important role, adopting a *self-professionalizing attitude*, for the student benefit, directly through their pedagogic training.

La professionalisation de l'enseignement des langues: Des professeurs non natifs remplacent aux natifs experts ?

Sommaire

La professionalisation de l'enseignement d'une langue étrangère au Mexique a commencé un débat sur les connaissances et les habiletés nécessaires des professeurs pour avoir de succès avec leur cours de langue. En ce débat, les parlants natifs de la langue n'ont pas les habiletés et les connaissances nécessaires pour obtenir l'apprentissage effectif de la langue. En fait, au même temps que le Mexique cherche ses mêmes solutions aux problèmes de professionalisation dans l'enseignement des langues, les professeurs non natifs peuvent, en fait, avoir plus d'avantage sur les natifs. La professionalisation, cependant, ne peut pas être considérée comme un fait; c'est un processus dans lequel les professeurs, natifs ou non natifs, doivent jouer un rôle important au moment d'adopter une attitude de auto-professionalisation en bien des élèves. Ce là, peut être obtenu d'une manière directe au travers de la formation professionnelle des professeurs.

Introducción:

El conocimiento de un idioma no es lo mismo que ser capaz de utilizarlo con fluidez. La capacidad para utilizar y dominar la gramática (el conocimiento de la gramática, el léxico y la pronunciación) no se traduce automáticamente en la habilidad para utilizar el idioma de una manera eficaz. Hay numerosos casos de alumnos que han luchado por aprender el idioma inglés y aún no pueden hablarlo con fluidez. Así mismo, la habilidad para utilizar el idioma eficazmente no quiere decir que el hablante sea un maestro competente. Por experiencia, los hablantes nativos por lo general obtienen empleos gracias a su fluidez del idioma más que por cualquier habilidad para enseñar. Actualmente, en México, al mismo tiempo que se examinan los conceptos de enseñanza y aprendizaje, la supremacía del hablante nativo está siendo seriamente cuestionada como verdadero profesionalismo en este campo. La enseñanza consiste en proporcionar las oportunidades para que el aprendizaje se lleve a cabo, más que en transmitir conocimientos. Estas oportunidades para aprender por lo general pueden ser proporcionadas de

* Jefe Académico del Centro de Lenguas

** Director del Centro de Lenguas

una manera más efectiva y eficaz por el maestro no nativo más que por el maestro nativo. Generalmente, el maestro no nativo posee una mayor capacitación en la metodología de la enseñanza y es más consciente de los procesos de aprendizaje de idiomas al haber pasado él mismo por ellos.

Antecedentes:

La profesionalización de la enseñanza de lenguas extranjeras en la República Mexicana se destaca como un concepto relativamente nuevo debido a la poca importancia que históricamente ha tenido.

Tradicionalmente, se ha visto la enseñanza de los idiomas como un trabajo extra o como otra fuente de ingresos. Las características transitorias de los maestros angloparlantes no han legado una estabilidad sólida a la enseñanza del idioma Inglés. Además, se consideraba que los maestros de idiomas únicamente "transmiten" conocimientos (Hubbard 1994:15). Se ha utilizado el predominio de mujeres en la enseñanza (junto con ciertas actitudes negativas hacia éstas) para disminuir la importancia de la profesión, sin embargo, se debe hacer notar que los hombres gozan de muchos de los puestos más prestigiosos en la enseñanza del Inglés.

Tradicionalmente, se ha visto la materia de Inglés como una materia "extra" o de relleno, en los programas de estudios de las escuelas. Aunque se ha reconocido la habilidad de dominar un

idioma extranjero; no obstante, este conocimiento no era imprescindible para el éxito en el mundo de negocios o el mundo académico. Afortunadamente, se ha cambiado esta actitud hacia la lengua extranjera debido a un desarrollo social, tecnológico y económico sin precedentes en México. El aumento en las relaciones comerciales y económicas entre los Estados Unidos y México, percibido en el Acuerdo General sobre Tarifas y Aranceles (GATT) y el Tratado de Libre Comercio (TLC), ha destacado la necesidad de fomentar habilidades efectivas en la comunicación lingüística. Los estudios al nivel de licenciatura y posgrado requieren más y más conocimientos avanzados del Inglés. Se puede notar, al mismo tiempo, un cambio de actitud por parte de las instituciones en la República. El manejo del Inglés es una parte imprescindible de la vida comercial del país debido al aumento en los lazos comerciales y económicos con las empresas transnacionales. En el contexto de Guadalajara, se ha visto un aumento en las empresas internacionales reubicándose en el área metropolitana y en sus alrededores. El idioma Inglés se percibe como una clave hacia éxito académico y profesional.

¿Cuál es la respuesta del país frente al reto de formar más maestros y maestras mejor capacitados en la enseñanza del Inglés? Una posible respuesta sería "importar" más maestros de los Estados Unidos y la Gran Bretaña junto con su metodología y técnicas de la enseñanza.

Esta respuesta puede implicar que las necesidades del país — y los problemas— reciban soluciones ajenas a la realidad de éste. Una propuesta más congruente sería el desarrollo de una profesión la cual responda a las necesidades de los mexicanos tomando en cuenta, por supuesto, el desarrollo internacional y el progreso global en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Situación actual:

¿Es la enseñanza de lenguas más efectiva ahora que digamos, hace 10 ó 20 años? Ciertamente, hay considerablemente mayor número de gente hablando y usando inglés en estos días ¿Pero se debe esto a mejores tecnologías y técnicas de enseñanza? O ¿Es que ahora los alumnos están más motivados y por ende ponen más énfasis en el aprendizaje? Desafortunadamente, parece que existen pocos estudios que comparen metodologías diferentes. Haciendo una reflexión, los alumnos pudieron (o pueden) estar aprendiendo inglés, a pesar del maestro. Otra pregunta clave es sí ¿Los alumnos que usan el inglés, como lengua extranjera, lo emplean efectivamente en situaciones comunicativas que asemejan la vida real? Muchos de los alumnos parecen conocer una variedad de expresiones y frases predecibles, las cuales representan funciones comunicativas, pero a menudo no son capaces de enfrentarse y resolver situaciones difíciles, inesperadas o desconocidas, ¿Cómo en la actualidad, la enseñanza de un idioma extranjero ha respondido a este reto de producir

hablantes de un idioma que sean competentes y además capaces de adaptarse a este tipo de situaciones? Se les da a los alumnos las herramientas y las habilidades para enfrentarse a situaciones espontáneas e impredecibles del idioma? A menudo la respuesta es "no". Parte del problema recae en los mismos maestros y en la capacitación que han recibido y que, en ocasiones, continúan recibiendo. La capacitación de maestros es con frecuencia percibida tan sólo como eso: como

capacitación, en otras palabras, la aplicación de técnicas.

La profesionalización sin embargo, debe ser vista como una educación integral más allá de una simple capacitación. Los maestros, frecuentemente son vistos como técnicos que solo están "armados" con un libro de texto, una guía del maestro, un programa (sí es que existe), una grabadora y tal vez con una video-grabadora; asumiendo que estas son herramientas suficientes para

enseñar efectivamente. La profesionalización debería ser vista como algo más integral. Esto significa que los maestros necesitan estar más conscientes de la naturaleza del aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, sexo, edad, motivación, contexto, etc. De la misma manera, los maestros deben asumir la responsabilidad, al igual que los alumnos, de que la enseñanza y el aprendizaje sean verdaderamente efectivos.

Por citar un ejemplo, muchos institutos de idiomas ofrecen el mismo tipo de cursos: dos horas diarias y cada nivel convenientemente, dura un mes. En un año se aprende inglés. Es muy parecido al horario de una fábrica u oficina: 40 horas al mes, 12 meses al año, 480 horas de instrucción y el alumno habla inglés.

¿Es cierto que los alumnos pueden aprender inglés en un año, bajo tales circunstancias? Tal vez, muy pocos maestros estarían de acuerdo. Aún aquellos que trabajan en estos institutos aceptan las limitaciones de este tipo de programas. La mayoría de los institutos en Guadalajara a menudo ofrecen programas similares. Por si fuera poco, algunos institutos ofrecen cursos prefabricados, donde los maestros solo necesitan seguir pasos predeterminados y así con un poco de esfuerzo cubrir las necesidades comunicativas reales de los alumnos.

Estas necesidades no son, a menudo, reflejadas en el libro de texto, que en la mayoría de los



casos, es importado para el uso en nuestro salón de clases. Este libro de texto fue escrito en un país angloparlante para un auditorio muy internacional y con poca referencia sobre las necesidades específicas de los mexicanos.

Situación Futura:

Si México continúa capacitando maestros de idiomas en lugar de formarlos, el país continuará siendo dependiente de las técnicas y la tecnología importada del extranjero.

La profesionalización deberá fomentar soluciones para México (y quizás Latino América) con relación a la enseñanza, aprendizaje y uso de idiomas. Quizás este sea un objetivo muy idealista, pero lo que funciona en Inglaterra o en los Estados Unidos no necesariamente funciona en México. Obviamente esto no quiere decir de ninguna manera que México debería adoptar una política de aislamiento o rechazo hacia la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero y cerrar sus límites lingüísticos. El uso de un idioma está relacionado también con el desarrollo de lazos internacionales, culturales, así como sociales y la promoción de un entendimiento internacional. Sin embargo, la profesionalización debe estar asociada con la toma de decisiones dadas, respondiendo a necesidades individuales y no simplemente a necesidades institucionales a nivel mundial, industrial o del mercado.

El profesionalismo de las lenguas extranjeras en México:

El desarrollo del profesionalismo en México significa que la posición de los maestros de idiomas necesita ser reconocida (Hubbard 1984/1985).

Los profesionales necesitan enfocar su trabajo en las necesidades de sus clientes no en los de los empleadores o institutos. El profesionalismo en México se refiere a que el aprendizaje de un idioma tiene que estar más enfocado en satisfacer las necesidades de los alumnos no las necesidades económicas de las escuelas de idiomas e institutos. Esto significa desarrollar una autonomía profesional (Hubbard 1995: 15). El profesionalismo implica también definir que es lo que significa ser un profesional en la enseñanza de un idioma, que va más allá del conocimiento de una lengua. No solo es importante conocer la metodología actual; los maestros necesitan desarrollar su propio método y no seguir en que está a la vanguardia en la pedagogía. La metodología implica el saber como entender con certidumbre los patrones de interacción y diferentes estilos de aprendizaje dentro del salón de clase al igual que el uso apropiado de material didáctico para mejorar el aprendizaje de un idioma.

Más aún, los maestros deberían saber como actuar ante situaciones impredecibles que se presentan dentro del salón de

clases. Una manera de lograrlo es por medio de la investigación, para así descubrir lo que funciona o no funciona en ciertas situaciones particulares dentro del aula en nuestro país. El profesionalismo significa desarrollar la enseñanza dentro del salón de clases para que se traduzca en un aprendizaje eficaz de los alumnos como individuos y no como consumidores de cursos en Inglés.

La profesionalización en conjunto significa que los maestros poseerán una actitud y ciertas cualidades personales que promoverán sus probabilidades de éxito como docentes dentro del salón de clases. Estas cualidades y características han sido mencionadas por Kornblum H, y Garshick (1992: 231-232)

Sugerencias para mejorar la profesionalización

Los maestros deben:

Tener cualidades personales que contribuyan para tener éxito como maestro de inglés que asegure un entendimiento y respeto por sus estudiantes y su ambiente cultural, y cubriendo las expectativas de los alumnos como miembros de su comunidad.

Demostrar un dominio tanto hablado como escrito del idioma inglés a un nivel que equipare su papel como modelo del idioma. Ya sea como su lengua materna o su segundo idioma, su dominio del inglés debe combinar tanto precisión como fluidez; su expe-

riencia debe incluir también un amplio conocimiento de la redacción en inglés.

Haber tenido experiencia de aprender otro idioma y conocimiento de su estructura, y tener una percepción concienzuda de otro sistema cultural. Y de ser posible, el idioma y el sistema cultural deben estar relacionados con los de la población con quien se va a trabajar.

Comprender la naturaleza del idioma: el hecho de que el idioma varíe socialmente, regionalmente y funcionalmente, la estructura y el desarrollo del sistema del idioma inglés, y la cultura de la gente angloparlante.

Tener conocimiento del proceso de la adquisición de idiomas con lo concerniente al aprendizaje del primer idioma y subsecuentes idiomas y la manera en que varía éste en diferentes edades y conocer los efectos sobre el aprendizaje y variables socioculturales en situaciones instruccionales.

Comprender los principios de la pedagogía de idiomas y la habilidad demostrada, obtenida a través de la experiencia en la enseñanza, para aplicar estos principios, a manera que se requieran, en diferentes situaciones en el salón de clases y en los materiales de instrucción.

Tener conocimiento de los principios y habilidad para aplicar las técnicas e interpretar los resultados de la evaluación, el progreso y el dominio de los alum-

nos de la lengua en cuestión; y tener la habilidad para evaluar la efectividad de los materiales instruccionales, los procedimientos y la curricula.

Tener conocimiento profundo de los factores que contribuyen en los diferentes estilos de vida de varias comunidades, los cuales determinan tanto su género y su manera de interrelacionarse en una sociedad plural.

Para concluir, la profesionalización debe comprender un entendimiento completo del crecimiento y desarrollo humano. Los maestros de inglés como segunda lengua o lengua extranjera idealmente deben poseer un buen nivel general educativo, una licenciatura como mínimo. Por lo tanto, las sugerencias y pautas arriba mencionadas para lograr la profesionalización, presupo-

nen una educación a nivel superior previa, como un proceso continuo o concurrente y aún en determinados casos una terminación futura de una licenciatura (principalmente en México y América Latina) en la Docencia del Inglés como Segunda Lengua o Lengua Extranjera o una licenciatura afín, además de una capacitación especializada en esta área de la educación.

Referencias:

Komblum H, & Garshick E. Directory of Professional Preparation Programs in TESOL in the United States, 1992-1994.

Hubbard P. (1995), Is English Teaching a Profession? Three Mexican Case Studies, in *Mextesol Journal* (Vol. 19, No. 2).

Hubbard P. (1994), Native Versus Non-Native Speakers: Professionalism Over Inheritance, in *Mextesol Journal* (Vol. 17, No. 4).



El Sistema de Acreditación Universitaria

Nueva Perspectiva de Calidad

Adolfo Valdez Rivas*

El Sistema de Acreditación
Universitaria
Nueva Perspectiva de Calidad

Resumen:

El presente artículo establece una relación sobre la vivencia de la Universidad del Valle de Atemajac en su proceso de Autoestudio, para acreditarse como Institución de Calidad ante la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Se analizan los diversos eventos del proceso: La decisión, el proceso de autoestudio, el logro institucional y la acreditación.

Se presenta la necesidad de que toda institución se vea al espejo en intimidad para observar su realidad y establezca lo conducente para mejorar como un impulso de dentro hacia afuera. El verdadero logro institucional es el compromiso y la significación que los miembros de una universidad le dan a su quehacer para en conjunto mejorar el ser de la universidad.

Por último se propone un escenario para las Instituciones de Educación Superior hacia el futuro milenio, un escenario que reclama una postura viva que no caiga en "realidades virtuales". La universidad del futuro tendrá la postura de que investigar y enseñar es lo mismo, sin aulas que centralicen y bibliotecas que sólo son reservorio de polvo y libros. La vida se convierte en aprendizaje.

The System of Certification
for Universities: A New Approach to
Academic Quality

Abstract

This article gives a description of the process the *Universidad del Valle de Atemajac* has recently experienced in order to obtain its certification as an Institution of Academic Quality, among the Federation of Mexican Private Institutions of Higher Education (FIMPES). The different steps of such a process are analyzed: the *Decision*, the *University's Self Evaluation*, the *Institutional Achievement* and the *Certification*. Mention is made of the need for all the academic institutions to have the opportunity to take a look of themselves in order to perceive their reality and to plan and operate the changes for improvement. Finally, a stage is proposed for the institutions of Higher Education in accordance to the next millennium; a stage that demands attachment to the reality and rejection of false "virtual realities", since the authentic matter to learn will be *Life*.

Être crédité de la FIMPES

Résumé

Cet article raconte l'expérience de L'UNIVA dans son processus d'auto-critique pour être crédité de la fédération d'Institutions Mexicaines Privées d'Enseignement Supérieur (FIMPES) comme une institution de qualité. Les divers moments de ce processus sont analysés: La décision, l'auto-critique, les réussites institutionnelles et l'inscription à la FIMPES. L'auteur présente la nécessité de toute institution de s'observer intimement pour établir ce dont elle a besoin afin de

s'améliorer du plus profond vers l'extérieur. La véritable réussite est celle qui représente l'engagement de leur travail pour améliorer tous ensemble "l'être" de l'Université. Finalement, l'auteur fait une perspective des institutions d'enseignement supérieur envers le prochain millénaire. Une perspective qui réclame un choix vivant pour éviter déboucher à des "réalités virtuelles". L'Université de demain aura l'avis que l'enseignement et la recherche sont la même chose, sans classes qui centralisent et sans bibliothèques-réservoirs de livres et de poussières. La vie deviendra apprentissage.



* Director General de Unadis UNIVA

La Universidad del Valle de Atemajac recientemente concluyó el ejercicio de auto-evaluación para acreditarse como Institución de Calidad ante la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES). El resultado de este Autoestudio es un movimiento a la mejora de procesos universitarios que involucran a todos los que laboran en la UNIVA. En efecto, los productos de una auto-evaluación impactan principalmente a los procesos internos (quehacer) y en conjunto perfeccionan el ser de la Universidad.

En este escrito visualizaremos la experiencia de la UNIVA antes su primer Autoestudio como un trabajo en el que colaboraron todos los que la integran y propondremos un escenario que se dibuja para las universidades del país al inicio del siglo venidero.

La Decisión

La UNIVA se encuentra entre las instituciones fundadoras de la FIMPES. Desde hace quince años nuestra universidad ha participado activamente, incluso algunos miembros prestan servicios directamente a la Federación, nos encontramos en todos los cambios e iniciativas. La FIMPES en su evolución está logrando un liderazgo nacional como Federación Universitaria que se preocupa por la mejora de la Educación Superior en beneficio del país, son cotidianas ya las reuniones con las altas esferas tanto educativas, políticas, empresariales y sociales. La FIMPES tiene presencia y solvencia. En este

accionar se decide por los Rectores convertir a la Federación en organismo acreditador e impulsador de la calidad; durante varios años al inicio de los 90 se reúnen especialistas de al menos 15 universidades para diseñar un sistema para el ingreso y permanencia, fue un mecanismo rico en participación pero no exento de discusiones; por fin, en noviembre de 1993 se autoriza el sistema que toma como filosofía de acción "El Fortalecimiento y Desarrollo Institucional".

La UNIVA decide entre las primeras 10 del país someterse a la experiencia del Autoestudio, es el 27 de Septiembre de 1994 cuando se envía a la FIMPES la

petición de ser considerada como universidad en proceso de revisión institucional hacia la mejora continua. La carta de Rector toma como tesis de base: "La Universidad del Valle de Atemajac, un Reto Inagotable", educar y educarse es vivir siempre frente al futuro. A lo inacabado del tiempo. La fecha en Septiembre coincide con otro aniversario de la UNIVA, el 17º. La comunidad universitaria responde al afán de excelencia y se dice: "Esta conciencia de responsabilidad es la que continuamente la impulsa a buscar la excelencia académica como la mejor forma de corresponder a su misión y a la preferencia de la juventud". La decisión fue tomada y al compromiso refrendado por la comunidad, se integró un equipo de más de 50 personas para trabajar en la revisión de 162 indicadores que resumen el Sistema FIMPES.

El Proceso de Autoestudio

El compromiso que adquirió la UNIVA fue bien recibido por la comunidad universitaria, se dio un panorama de adhesión, se inició de manera comprometida el ejercicio de Autoestudio, se lee en el documento de proyecto: "Estamos plenamente seguros de que lo hemos de lograr. La UNIVA no estriba su fuerza en la abundancia de recursos materiales. Su seguridad y confianza siempre han estado fincadas sobre la calidad de sus maestros, directivos y funcionarios que sacan día a día de la riqueza del alma todo lo que se necesita para conseguir una universidad robusta, emprendedora, desafiante y



segura de su presente y su futuro".

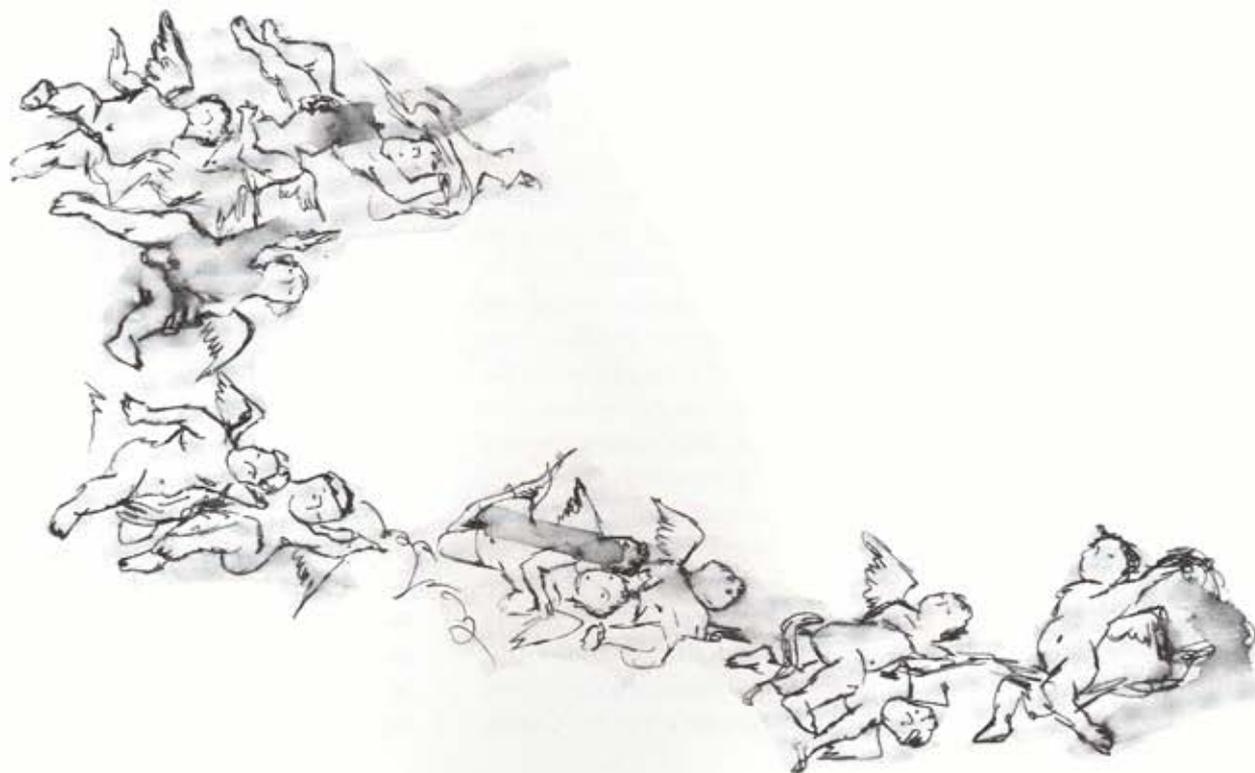
El propósito del Autoestudio fue el de ponernos frente a frente a nuestra realidad como institución de educación superior, para visualizarnos en el futuro desde la dinámica y estructura de nuestro presente. Asimismo, nos propusimos medir con claridad y honestidad la distancia que existe entre nuestros deseos y la realidad incorruptible de nuestras acciones educadoras.

La gran ventaja de un Autoestudio es que la propia institución "examina y evalúa su misión o propósito, establece lo adecuado de sus recursos de acuerdo a las áreas y los indicadores, formula recomendaciones que permitan a la institución cumplir con estos...". En la UNIVA sucedió esto en el proceso,

nos enfrentamos al espejo, a la propia realidad y sobre todo en la intimidad y sin testigos. Verse al espejo es una experiencia dolorosa para muchos pero reconfortante si se contempla con madurez y con la seguridad de la solidaridad universitaria. El proceso duró dos años, muchos iniciaron, otros salieron durante el período, otros más ingresaron con nuevos bríos dejándonos un basto documento de imágenes al espejo y con más de 100 recomendaciones; el documento no es el producto en sí, se vivió una experiencia invaluable e irrepetible, los equipos de Autoestudio dedicaron muchas horas a la interiorización de los indicadores hasta que los decodificaron, en ese tiempo operó el verdadero espíritu del Autoestudio: la integración en torno a la institución.

Los equipos de Autoestudio

fueron 10 en total, sus integrantes evaluaban algún área de la Institución (Filosofía, Normatividad, Programas Académicos, Estudiantes, Planta Física, etc.), a la que no pertenecían pero sí conocían, de tal modo que no fueran juez y parte para garantizar objetividad y compromiso. Al iniciar por cada equipo la revisión de áreas, procesos e insumos; cada miembro tomó en cuenta su propia responsabilidad, lo encontrado en cada indagación se lo aplicó así mismo: "no desees a otro lo que no quieras para ti" y así más que señalar las debilidades reflexionó primero en las propias y miró a las fortalezas suyas y ajenas como estrategia de cambio. Esto sí es un producto evidente de un Autoestudio, la inercia que se obtiene en el desarrollo de un cambio a partir de fortalezas como estrategia de mejora y la conciencia ligada a la



actitud de mantenerse en el estado de flujo hacia una mejor forma de ser (trayectoria).

La revisión de los indicadores no fue un "Check List" una sola rutina de supervisión, fue un momento de empatía responsable y de ayuda institucional, se aplicó la regla de oro "trata al otro como lo que debiera ser y lograrás que lo sea". Se necesita vivir el proceso de Autoestudio para valorar su mecanismo de sinergia y cooperación intrainstitucional.

El proceso de Autoestudio, en síntesis, comprendió tres momentos: A) La transformación de los indicadores FIMPES o "DEBES", (el "DEBE" es la exigencia que solicita la FIMPES como insumo, y a la vez, condición "SINE QUA NON" para operar con calidad), los debes se interiorizaron para ser comprendidos; B) Definición de un escenario de referencia, tanto cualitativo como cuantitativo; y C) Búsqueda del escenario de realidad. De la confrontación de los escenarios surgió un diagnóstico que se plasmó en un voluminoso documento que clarifica fortalezas y debilidades y nos deja una serie de recomendaciones para acercarnos al escenario de referencia.

En párrafos arriba, discutimos como nos vimos al espejo, baste decir en este momento, que la distancia entre la realidad y la referencia fue significativa más no insalvable, antes bien, fue motivadora para impulsarnos a mejorar como acción cotidiana y permanente.

El Logro Institucional

El Autoestudio puso en evidencia la dinámica en la que la UNIVA está desde tiempo atrás, en el transcurso del estudio que duró dos años se dieron cambios, productos de la detección oportuna de problemas y de la sinergia emprendida por el comité directivo que coordinó el proceso total. Ante la evidencia de algún problema la recomendación no se hizo esperar y se actuó en un verdadero proceso de "Reingeniería express".



La Institución es un ente en movimiento, el hecho de la dinámica no es percibido por todos, es cotidiano el mantenerse en movimiento y esa cotidianeidad

en algunos casos ciega a los miembros para verla como es, estamos en ella, más no la sentimos.

El Autoestudio abrió la ventanilla, como en un viaje por tren, al notar que el paisaje va corriendo ante nuestra vista tomamos realidad de la velocidad y la dirección del desplazamiento de nuestro vagón. Lo que sucede en el interior llega a ser tan cotidiano que no le prestamos atención, pero abrir la ventanilla nos da una nueva perspectiva de lo ex-

terno y de lo interno, retorna la direccionalidad de nuestros actos y surgen nuevas motivaciones por lo que a través de la ventanilla se filtra. El tren se mueve, pero el ver las vías que corren paralelas y

cercanas a las nuestras surge la duda de si los otros trenes son más rápidos o llegaron antes que nosotros a su destino, esa angustia naciente nos incomoda, más, nos impulsa a mejorar la maquinaria para ir más rápido a nuestro destino (misión). No abrir la ventana es mutilar la voluntad y cegarnos a la realidad, además, de perdernos el paisaje, bello y estimulante del derredor. El Autoestudio abrió la ventanilla.

El logro, es la nueva dinámica, más consciente y viva de que el movimiento existe y el rumbo está aclarado, horizonte permanente, enigma eterno. Caminar con rumbo es gozar el paisaje con la cara en alto y sintiendo que el entorno te vivifica. El logro es en realidad la reactivación del proceso, caminar con la faz que disfruta el viento.

La Acreditación

La FIMPES a través de la comisión de docencia y superación académica estableció el sistema para el ingreso y permanencia, este resuelve el mecanismo de garantizar que las instituciones que aspiren a la Federación cubran con requisitos mínimos de calidad y pertinencia como organismos que ofrecen grados superiores. La cultura de certificación y acreditación se inicia en los 90' a nivel nacional correspondió a la FIMPES el impulso más serio para que esto se diera. Actualmente la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) está promoviendo un sistema nacional de evaluación y

acreditación, esto habla de la importancia que ambos organismos FIMPES y ANUIES le dan al ejercicio de acreditación como estímulo a la mejoría académica de las instituciones del país; se presenta un panorama de mayor exigencia a las universidades y garantiza a los usuarios y a la sociedad que al final del siglo sólo las instituciones acreditadas aseguran un mínimo de indicadores de calidad. Las universidades que no cumplan requisitos tenderán a desaparecer, la sociedad será más exigente, deberá serlo. La globalización y la apertura continental fortalecerá esta cultura, aprenderemos a impulsar de manera global el ser mejor cada vez, como lo cotidiano. La calidad no será un valor agregado, estará como valor intrínseco y permanente.

La UNIVA está en proceso de acreditación, cubrimos ya lo conducente para esto: hicimos el Autoestudio, recibimos a la comisión que verificó nuestras propuestas; se nos plantearon 37 recomendaciones y dimos puntual respuesta con un plan de trabajo para enfrentarnos a las mismas. Sabemos que vendrá la respuesta afirmativa, estamos tranquilos; la energía institucional se enfoca no a la espera sino a la acción de mejora que nosotros mismos nos planteamos. La acreditación la tomamos como un proceso inmanente, que nace en nosotros y de desarrolla en nosotros.

El Escenario Futuro de las Instituciones

El sistema de acreditación universitaria en México está iniciando su andar, hay más interrogantes que experiencias reales; hasta el momento la FIMPES a validado 10 Autoestudios, no es un porcentaje significativo, más, todo se presenta alagüeño, el futuro tiene más sentido cuando todo es expectativa. Hoy comienza el mañana, nada de lo porvenir será sin lo que se cimienta ahora; con esta línea de pensamiento presento lo que mañana traerá el ejercicio de la acreditación académica.

Un escenario es un espacio visible donde se conjugan espa-



cio, tiempo y ejecutantes de una acción que se llama DRAMA, acción viva, recreada para perpetuar la vida. El escenario es un término teatral, no de la planeación, la planeación se lo robó al teatro y lo prostituyó dejándolo en dibujo, en objetivos y variables, en matrices y formatos.

Reclamo para el teatro el término-concepto de escenario con toda la connotación de drama, vida, alma, tiempo y "teatron" o lugar para que los que presencian el drama, lo vivan, lo sientan, lo sufran y logren la catarsis. Reclamo para la vida el escenario, todo teatro es vida, es realidad, nunca el teatro fue ficción y fantasía, sólo es vida, así de simple. El escenario es la sublimación de la vida, que de forma dramática se muestra para unirse visceralmente, sin racionalismos y superficialidades.

El escenario futuro de las Instituciones de Educación Superior reclama una postura viva, el ejercicio de la acreditación y la certificación no es un mecanismo extrínseco, como se nota por muchos, como algo que proponen organismos cupulares para dictar reglas y procesos, es la acreditación un proceso de dentro hacia afuera, es en primera instancia un compromiso consigo mismo que involucra al ser y al deber ser (óntico y deontológico), es querer creer en sí, más que responder a otros por acciones no inmanentes.

Quiero ver a la Institución de Educación Superior, madura en la decisión de su destino con

claridad de valores, con ganas de ayudar a que el educando aprenda de más y sea mejor. La Calidad Educativa no se logra con indicadores de efectividad que otros propongan, es un ejercicio de compromiso con una mejor forma de ser. Quiero ver a cada institución dándose crédito por la coherencia entre su querer, su hacer y su creer, la autenticidad y atingencia del pensar y el accionar los otros lo verán sin dificultad: transparencia y necesaria entrega a los educandos serán evidentes cuando la acreditación salga de dentro hacia afuera.

Quiero ver el drama, la acción viva del hecho educativo, no sus insumos y documentos probatorios que hablan de valores en folletos, conferencias, espectaculares y programas televisivos para hablarnos de una axiología de dientes para afuera, quiero ver las cuerdas del alma institucional en búsqueda de ser mejor sin que tengan que ponerlo en internet.

Quiero ver la realidad y no sólo la virtualidad engañosa de la invención tecnológica. El escenario con sus actores y actrices no son imágenes cibernéticas, son personas con destino trascendente, no "software" con velocidad pentium. Quiero ver que la herramienta, valiosa sí, sea herramienta solamente. Quiero ver, que la herramienta del hombre sea su cuerpo material que vive al influjo animado del hálito superior.

Quiero ver a la universidad con esperanza cósmica, trascendente y buscando la verdad como

docencia viva, donde investigar y enseñar sea lo mismo. Sin aulas que atrapan o bibliotecas que se empolvan. Todo vida y conciencia, a fin de cuentas, en eso se convierte el aprendizaje.

Quiero verte a ti lector certificándote por el simple hecho de estar en el drama, en comunión con los demás. Así veo, así quiero ver.

