



LINEAMIENTOS...
... PARA UNA ESTRATEGIA DE
COMUNICACIÓN EDUCATIVA



F. Lázaro Migoya

Para el campus Guadalajara
de la Universidad Panamericana,
lugar central de este estudio,
con la esperanza y el deseo de
que sea muy provechoso.

Lázaro Migoza

14 mayo 2008.

2012
The University of
the Americas
College of Arts and Sciences
Department of Psychology
Psychology 101
Fall 2012

Dr. Mary Ann
Lynch



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
Escuela de Comunicación

**“Clases de Ética. Lineamientos para una
Estrategia de Comunicación Educativa”**

Tesis que, para optar por el grado de

Maestría en Comunicación Social

presenta el Licenciado:

Feliciano Lázaro Migoya Ramírez

Directora:

Dra. Regina Jiménez de Ottalengo



México, D.F., septiembre de 2007.

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
CAMPUS GUADALAJARA
BIBLIOTECA

CLASIF: TE MCS 2007 MIG

ADQUIS: 65533 Ej. 1

FECHA: 21/05/08

DONATIVO DE Feliciano López Migoya Romérez

\$ _____

235 h.; 22 cm.

302.2 MIG 2007

Tesis (Maestría) - Universidad Panamericana Campus México, 2007

Bibliografía: h. 223-233

1. Tesis y disertaciones académicas - Universidad Panamericana Campus México
2. Comunicación
3. Ética
4. Pedagogía

Dedicatoria

En deuda eterna de gratitud, a mis queridos y venerados padres: *comunicadores* magníficos, que con su vida, palabra, ejemplo y cariño, participan, con alegría y plenitud, lo mejor de sí mismos, en una continua y generosa intencionalidad educativa, de la que daré cuenta a Dios, y espero saber participar a los demás.

Agradecimientos

A mis predecesores, directivos y ex compañeros de trabajo del *Instituto Chapultepec*. Al patrocinio de esta noble institución de amplia influencia social, que es verdadera *escuela de hombres*, y no sólo de alumnos, sino de profesores y de padres de familia, se debe el estudio de esta Maestría, por la gestión de su ex Director general, el Lic. Alfredo Pallares, camarada y amigo a quien aprovecho aquí para dar cumplido agradecimiento, y de quien aprendí lo que es *la educación personalizada*, en la práctica profesional docente.

A mis alumnos y ex alumnos del *Instituto Chapultepec* y de la *Universidad Panamericana*, que han sido objeto de mis afanes en el área interpersonal de la comunicación. Sus frecuentes muestras de reconocimiento y aprecio, son un estímulo para continuar mi capacitación en su servicio.

A mi buen amigo, el Lic. Juan López Padilla, por sus préstamos bibliográficos, sus intercambios de experiencias y opiniones; por su estímulo y comprensión.

Introducción.....	15
PRIMERA PARTE	29
Capítulo 1.....	33
La comunicación.....	33
Introducción.....	35
1. Comunicación.....	36
1.1 Naturaleza de la comunicación.....	37
1.2 Carácter procesal y dinámico.....	40
1.3 Otras características importantes.....	44
1.4 Tipos.....	45
1.4.1 Importancia de la comunicación interpersonal.....	46
1.5 Elementos.....	46
1.5.1 Actores.....	48
1.5.2 Mensaje.....	51
1.5.3 Canal.....	54
1.5.4 Codificación-descodificación.....	56
1.5.5 Contexto.....	58
1.5.6 Barreras y ruidos.....	60
1.5.7 Realimentación.....	61
1.6 Funciones.....	63
1.7 Factores y variables.....	64
1.8 Versiones o enfoques.....	66
Capítulo 2.....	71
Comunicación educativa.....	71
Introducción.....	73
2.1 Comunicación y Educación.....	74
2.2 Palabra y persona.....	77
2.2.1 La palabra, medio de comunicación. Referencia a la finalidad, por la alteridad.....	77
2.2.2 Palabra y contexto: alteridad.....	82
2.3 Comunicación educativa.....	89
2.3.1 Elementos particulares.....	90

Capítulo 3.....	93
Clases de ética y comunicación educativa.....	93
Introducción.....	95
3.1 Naturaleza de la ética.....	96
3.1.1 Saber especulativamente práctico.....	98
3.1.2 Normativo.....	99
3.1.3 Filosófico.....	99
3.2 Comunicación educativa en clases de ética.....	102
3.2.1 Actores.....	102
3.2.2 Mensaje o contenido.....	103
3.2.3 Canal.....	104
3.2.4 Codificación-descodificación.....	106
3.2.5 Barreras.....	107
3.2.6 Contexto.....	108
 SEGUNDA PARTE.....	 111
Introducción.....	115
Capítulo 1.....	117
La institución.....	117
1. La Universidad Panamericana.....	119
1.1 Sus principios.....	120
1.2. Su gobierno.....	122
1.3 Su concepto de la vida.....	125
1.4 Su concepto de formación.....	126
1.5 Institución y Actores: el Departamento y los profesores.....	126
Capítulo 2.....	133
Clases de ética intrauniversitaria.....	133
Introducción.....	134
2.1. Mensaje.....	135
2.2. Contextos.....	139
2.3. Medios o recursos.....	143
2.4. Actores.....	145
2.4.1 Profesores. Estilos o tendencias.....	146
2.4.1.1 Informativo-formativa: transmisión de conceptos.....	147
2.4.1.2 Moral.....	149
2.4.1.3 Axiológica.....	152
2.4.2 Alumnos.....	153
2.4.2.1 Por el contexto general.....	153
2.4.2.2 Por el contexto particular.....	160
2.4.2.3 El perfil profesional.....	160

2.5 Mensajes.....	167
2.6 Medios y canales.....	169
2.6.1 Textos y otros recursos.....	170
2.7 Codificación-descodificación: entendimiento, moral y universidad.....	174
2.8. Contexto particular. Finalidad y modalidad de la enseñanza moral universitaria.....	176
2.9 Barreras.....	180
2.9.1 Culturales e intersubjetivas.....	182
2.10 Realimentación.....	189

LINEAMIENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA

	195
Introducción.....	199
1. Según la naturaleza.....	203
2. Según el contexto.....	209
3. Según la finalidad.....	212

Índice de Tablas	221
Índice de Esquemas.....	222
Fuentes consultadas.....	223

Así como sólo en el interior de las comunidades se puede concebir, engendrar y educar a los hombres, así también sólo haciendo referencia a un conjunto de significaciones comunes, puede el individuo crecer en experiencia, comprensión y juicio, y llegar a encontrar por sí mismo que debe decidir por sí mismo lo que debe hacer de sí mismo. Este proceso, para el maestro, es educación; para el sociólogo, socialización; para el antropólogo cultural, aculturación. Pero para el hombre que está en el proceso, es el hecho de llegar a ser hombre, el hecho de existir como ser humano en el sentido pleno de la palabra.

Bernard Lonergan.

Método en teología, Salamanca: Sígueme, 1988: 82

Introducción

El trabajo que aquí se presenta, ofrece los lineamientos a tener en cuenta para una posible, posterior y deseable Estrategia de Comunicación Educativa, para las clases de Ética impartidas a todos los alumnos de todas las Carreras, en las tres sedes o *campi* de una universidad privada mexicana.

Límites y alcances

Se trata de Lineamientos, no de una Estrategia de micro o macro comunicación que señalaría orden cronológico (etapas y fases), y la concreción materialmente detallada de los elementos a usar. Son lineamientos para ser aplicables a la variedad de casos particulares o Carreras, que de hecho existe en la institución para la que se ofrecen. Aunque el estudio se realiza y centra en un *campus*, resulta ampliable y aplicable a los otros. Aunque se refiere, a modo de origen y lugar de observación, a algunas Carreras, principalmente Ingeniería Civil, extrae los elementos válidos para las otras Carreras y perfiles.

El trabajo se ciñó a un enfoque propiamente comunicativo, después de estudiar la naturaleza de la comunicación, donde se resalta de ésta su carácter de *proceso*. Éste tiene, un cariz multiplicadamente *complicado* en las clases de ética porque:

- a) ella misma es un proceso con multitud de factores y elementos de intervención;
- b) enlaza con, al menos, otros tres *procesos* similarmente complejos: el de *enseñanza-aprendizaje*, el de la *educación moral* y el de la *educación de la inteligencia* como medio o estrategia para educar moralmente a universitarios;
- c) se realiza en un *sistema social* que tiene sus propios procesos, funciones, relaciones y *subsistemas* en interacción, uno de ellos el educativo.

Al tratar sobre *la naturaleza y finalidad* de la comunicación, de la ética y de una clase universitaria de ética, con las peculiaridades comunicativas que presenta, el riesgo fue decantarse en un enfoque filosófico o en uno pedagógico, por lo que se optó por un trabajo *lo menos filosófico necesario*, y siguiendo una distinción entre lo *pedagógico* y lo *comunicativo*, aunque con una visión que tuviera siempre en presente la *especificidad educativa de las clases de ética* -aun siendo estudiada desde la comunicación-, lo cual se logró tomando una definición general de *comunicación educativa*, sin afiliarse a una teoría específica de esa disciplina.

Los Lineamientos debían ser formulados de forma breve y sencilla, casi memorizable (para su posible uso por comunicadores y profesores, actuales y futuros); se han agrupado en tres apartados, fácilmente recordables: según la *naturaleza*, según el *contexto* y según el *fin*.

La *comunicación educativa* se aborda de una manera general, para mantener claro y conciso el contexto: el concepto de educación como *desarrollo personal integral*, sin comprometer su presencia por la adopción de alguna versión o Escuela de cuya fuerza dependiera, y que sería posiblemente descartada por quienes compartan otros enfoques teóricos que puedan darse.

Para simplificar y para mantener nítido el enfoque comunicativo, no se sigue aquí una teoría específica ya elaborada por autores de *comunicación educativa*, sino que, toma los mínimos principios necesarios de la educación personalizada que sigue la institución de la que trata el trabajo, como ejes o claves interpretativas formando así, una determinación que suple una teoría de comunicación educativa, con la dependencia que pudiera suscitar. De esta manera se pretende evitar que, la filiación a una determinada teoría o escuela, conduzca a cuestionar los lineamientos, en función de posibles preferencias, modas o teorías superables, especialmente porque el estatuto y objetos material y formal de esta disciplina, están aún en ciernes y en discusión, identificándola como una corriente vital que usa los *medios* didácticamente para la educación, más que como una disciplina

dentro de la comunicación, con un objeto de estudio particular y concreto, y suficientemente distinguible de otras materias.

A excepción del primer capítulo, se evita un exceso de textos de los autores consultados, para ganar en tiempo de lectura, claridad y extensión: los textos recopilados en el proceso de investigación fueron muchos, y se hizo indispensable una síntesis de ideas, por lo que se remite a notas breves a pie de página; pero hubieran provocado demasiadas interposiciones, disminuyendo la necesaria fluidez expositiva, y se ha seguido esta opción, porque no se trata de exponer y fundamentar argumentalmente un completo *marco teórico* determinado, sino de fundamentar unos *Lineamientos* para la práctica de la comunicación educativa.

El trabajo enfatiza el carácter *secundario pero necesario* de los *medios*, el uso de las tecnologías y la generación de recursos didácticos, acorde a la actualidad y al carácter integrado de lo intelectual y lo sensible en la persona humana. Está formulado de modo que puede usarse como guía general o referencia, en la planeación didáctica de los distintos profesores.

Objetivos previstos y resultados reales

El objetivo propuesto fue determinar un marco de comunicación, a seguir para la enseñanza de la materia de Ética en la institución estudiada, en función de las peculiaridades con que, en ésta, se da esa asignatura.

Después de un proceso de reordenación estructural y simplificativo, de difícil logro, y demasiada duración respecto al plan inicial de la tesis, el objetivo fue cumplido en atención a un estudio tripartito: a) la naturaleza de la comunicación; b) la naturaleza de la Ética y de su enseñanza y, c) la enseñanza de esta asignatura en la institución estudiada.

Para asegurar una fundamentación comúnmente aceptada en el ámbito comunicativo, se planteó un estudio documental de una obra paradigmática de Comunicación –*El proceso de la comunicación*, de David K., Berlo–, y se extrajeron los elementos permanentes de ésta.

La inclusión de la *comunicación como proceso*, condujo a entender las clases de Ética como una fase y un potenciador del *proceso de educación moral* (Victoria Gordillo), en que el receptor mismo tiene una participación activa (Josep Puig: *Construcción de la personalidad moral*), en su interacción con la cultura y la sociedad.

Cultura y sociedad apelan al individuo, son una voz que llama a su desarrollo personal, pero todo texto requiere una interpretación, y toda voz puede ser demasiado fuerte o débil para ser escuchada, por lo cual se hace necesario que el sujeto tenga una actitud de *diálogo y encuentro* con la realidad (López Quintás).

En este sentido, se enfatiza la importancia de una adecuada *comunicación interpersonal* (con las obras de Powers y Scott y de Juan José Coronado), y es particularmente atendible y aprovechable la visión de *la enseñanza ética desde las obras de arte*, en especial de la literatura, de Alfonso López Quintás. Sus

conceptos de *ámbito* y *encuentro*, *vértigo* y *éxtasis*, *creatividad* y *diálogo*, su correspondencia epistolar con el autor, y el envío de varias obras suyas -entre ellas un ejemplar, agotado en librerías, de *Metodología de lo suprasensible*-, dignifican, alientan y sustentan este trabajo, aun con la escasa referencia de citas que quiere compensarse aquí, con esta explícita mención deudora.

Para la sección educativa, se eligió la obra de Concepción Naval, *Ética, Política y Retórica. Tratado de la educación en Aristóteles*, porque fundamenta sólidamente el uso de recursos más allá del silogismo tradicional y el razonamiento formal (abriéndose a los recursos retórico-poiéticos), y debido a los *Límites de la argumentación ética*, que exponen Zagal y Aguilar-Álvarez.

La obra de Naval tiene su continuidad o concreción comunicativo-educativa, en un libro que armoniza los procesos de *Enseñanza y Comunicación*, que, unidos a su obra antes mencionada, justifican, en el Estagirita, un uso de la palabra con capacidad de acoger la amplitud argumentativa de una materia con las peculiaridades y dificultades argumentativas de la ética, que pide un ejercicio retórico y un auxilio de recursos didácticos, culturales o poiéticos, en favor de la persuasión y la convicción para favorecer la reflexión y la autoapropiación de los mensajes, características deseables para los *Lineamientos*, como se explica en el siguiente párrafo.

Sobre la metodología

Para estudiar la institución se acudió a observaciones participantes y discusiones focalizadas. Esta metodología fue apta en función de varios criterios. Un factor decisivo fue que la investigación se llevó a cabo en un lapso tal que el clima organizacional, y algunos cambios estructurales en la institución, sugirieron prudencia.

La reciente incorporación del investigador a la institución, y algunos elementos del clima organizacional, propiciaban un posible recelo, y ese clima no debía ser perjudicado. Las *entrevistas no estructuradas* con profesores, favorecían no sólo la confianza con el investigador, sino la sencillez expositiva, la libertad temática, la inclusión de matices y contextualizaciones, el acomodamiento al tiempo disponible por los entrevistados, y el explayamiento de éstos, sin una formalidad constrictiva, que podía percibirse como inquisitoria, o como una evaluación directiva camuflajeada de *investigación de tesis*. Entre otras razones, por eso se descartó registrar las *entrevistas a profundidad*, y se descartó un estudio sobre terreno, con instrumental estadístico.

Esa metodología acrecentó la confianza con el investigador, su *inclusión al grupo* de profesores, y sirvió para patentizar una fuerte convicción generalizada en éstos, y sugerida por ellos como una peculiaridad *indispensable* de su clase en el *campus*: una adecuada *relación humana con los alumnos*, que en Comunicación se inscribe en el área de *comunicación interpersonal*. Para estudiarla, se eligieron dos obras como fundamentales: *La comunicación interpersonal como necesidad*, de Scott y Powers, y

La comunicación interpersonal más allá de la apariencia, de Juan José Coronado.

Por parte de los alumnos, la observación participante y las discusiones focalizadas favorecían igualmente algunas de las ventajas descritas respecto a los profesores, y además permitían la intervención del investigador, para redirigir el tema, reconducir al enfoque necesario, hacer preguntas, precisiones, matices y aclaraciones, en función de la finalidad del estudio, de los datos que éste paulatinamente iba arrojando, y de las características de la clase, que con el tiempo, se fueron corroborando.

La *observación participante* cubrió los cursos 2001-2007; en todos los años se realizó con alumnos de la Carrera de Ingeniería Civil y Administración (ICA); de 2002 a 2004, en algunas Carreras administrativas, en un tiempo fijo: Administración y Negocios Internacionales (ANI) y Contaduría Pública (CP), en el curso escolar 2003; en Administración y Relaciones Industriales (ARI), 2002-03.

Las discusiones focalizadas se realizaron con alumnos de ICA los años 2002-2007; de ellas se realizó una para dos grupos ampliados, en 2003 y en 2004; con un grupo entero -de los dos de clase-, y con un número seleccionado de alumnos del otro grupo, en 2006; y con algunos alumnos de Ingeniería Industrial y de Contaduría Pública, de septiembre a diciembre de 2003.

La investigación rozó la intersección de psicología, pedagogía, filosofía y comunicación. Se decantó por un enfoque y estructuración netamente comunicativos, a fin de lograr la pertinencia con el objetivo principal, y con el marco de una *Maestría en Comunicación*, motivo por el cual se desechó una multitud de textos, citas e ideas cuya exclusión se intenta compensar refiriendo a notas de pie de página o a las fuentes en una larga relación en la parte de la bibliografía, *no citada*. Pero su inclusión hubiera anulado la fluidez expositiva y lectora, desviando continuamente a asuntos secundarios o complejos, a explicaciones extensas, y a incursiones en otras disciplinas, desbordado la extensión razonable, la claridad y sencillez expositiva deseable en una *tesis de Comunicación*.

Como es sabido, un tema de investigación no siempre inicia en simultaneidad con la inscripción del tema para fines académicos de acreditar un grado o un posgrado. El tema puede ser fruto de una acumulada observación, recopilación de datos e intelecciones, que son tierra abonada para un estudio académico. Es el caso de este trabajo. La parte analítica se realizó conforme lo permitieron, no sólo las condiciones biográfica, geográfica y de recursos bibliográficos del autor, sino las circunstancias de la institución y de su personal. Pero el tema de interés arranca en una práctica educativa iniciada hace más de veinticinco años, en la Escuela Secundaria Nocturna para Trabajadores, "Copilco" de la Ciudad de México; se desarrolla en el *Instituto Chapultepec*, de Culiacán, Sinaloa, y se continúa en la *Universidad Panamericana*, en la que se realizó el trabajo aquí expuesto.

También por esa razón, y por la dinámica que siguió la investigación, algunas entrevistas no estructuradas y entrevistas en profundidad, realizadas en los inicios, con un objetivo distinto al de elaborar una tesis, no fueron todas registradas o transcritas, especialmente las tenidas con profesores, ex alumnos y algunos coordinadores y directivos, tanto de ese Instituto como de la *Universidad Panamericana* y del Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE), antes de la inscripción académica del tema como tesis de Maestría. Quiere decirse con esto también, que varios problemas y observaciones se repiten en distintas instituciones, con matices distintos, y aunque hay faltas de datación, ésta no resultó indispensable o determinante para todo, dado también el carácter de *lineamientos generales* que se presentan, apoyados en los elementos metodológicos de práctica reflexiva, observación participante, discusión focalizada, y estudio documental que sí fueron datados.

La recuperación de la práctica y el estudio de comunicación educativa por más de veinticinco años, está expresada en síntesis, entre otras cosas, en un *modelo de realimentación*, inscrito en la segunda parte. Durante un tiempo pareció ser la aportación más oportuna del trabajo, y conecta con estudios específicos de Retórica, Ética y Comunicación, pero fue rechazado, entre otras razones, por lo siguiente.

La mutua interacción de práctica reflexiva, observación participante, discusión focalizada y estudio documental, potenció mutuamente las técnicas, y resaltó, por una parte, la pertinencia de una *estrategia comunicativa* para estas clases, y por otra, la necesidad de unos *lineamientos generales* desde la misma comunicación, para guiar una estrategia general de comunicación, por tres razones: la variada forma de intentarla por los profesores de la materia; el auge de las tecnologías informativas, y la detonación de la sociedad informativa, con la consecuente posibilidad de que, con el tiempo, esa estrategia sea realizada por especialistas en comunicación, pero no en filosofía moral, o viceversa, por especialistas en filosofía pero no en comunicación.

Los resultados de la investigación documental, muestran que los lineamientos de esta tesis son necesarios y aplicables, no sólo en el contexto o campo de estudio del campus aquí estudiado, sino en otros también, particularmente de Iberoamérica.

En ese marco conceptual, metodológico y sociológico, de contenidos éticos, comunicativos, educativos y filosóficos, se inscribe la descripción o análisis de la segunda parte. Se aplican a una realidad particular, para la que se ofrecen los lineamientos, pero son aplicables a otras instituciones, por el contexto general: la universitariedad en el siglo XXI.

Sobre la estructura y el tipo de trabajo

El trabajo consta de dos grandes unidades o partes, una *analítica* o *conceptual* en que se estudian la comunicación y la comunicación educativa, cada una en capítulo aparte (más otro con la necesaria relación de las clases de ética y la comunicación educativa); y una segunda parte, *descriptiva*, en que se analizan o describen la institución y la enseñanza de la ética en ella, en un capítulo cada una. Ambas partes forman el soporte conceptual y práctico de los *Lineamientos* que se ofrecen como propuesta al final del trabajo.

Como indican Jiménez-Ottalengo y Carreras (Metodología 13), los trabajos empíricos pueden ser de cuatro tipos: descriptivos, evaluativos, propositivos o explicativos. El que aquí se presenta es propositivo: ofrece unos Lineamientos a seguir en la elaboración e implementación de estrategias de comunicación para las clases de Ética en el ámbito intrauniversitario; muestra signos y síntomas para detectar errores de fondo, y, previo diagnóstico, propone cómo corregirlos. Se trata de un trabajo peculiar porque trata de un asunto empírico o práctico (la comunicación educativa en las clases de ética), pero el estudio es preponderantemente documental: se acude a textos para realizar el marco adecuado para diagnosticar, y las referencias para sugerir.

Una aclaración debe hacerse respecto a las formalidades de citación. Se ha optado por el sistema de la *Modern Language Association* (MLA), usado para humanidades, en lógica coincidencia con el carácter humanista originario y necesario de la comunicación, que en este trabajo se defiende; por su facilidad; y por presentar la *apertura* necesaria para comunicarnos y citar, con rigor y sencillez, obras culturales de todo tipo, tal y como un estudio de comunicación requiere frecuentemente.

PRIMERA PARTE

Una tercera función de la significación es constitutiva. [...] Lo que un hombre significa es transmitido a otro de manera intersubjetiva, artística, simbólica, lingüística, personificada. Así, la significación individual llega a ser significación común. Pero una rica reserva de significación común no es la obra de individuos aislados; ni siquiera de generaciones aisladas. Las significaciones comunes tienen su propia historia. Se originan en mentes individuales. Llegan a ser comunes solamente por medio de una comunicación amplia y eficaz. Se transmiten a generaciones sucesivas solamente mediante la instrucción y la educación. Se aclaran, se expresan, se formulan y se definen lenta y gradualmente, sólo para ser enriquecidas, profundizadas y transformadas; con no menor frecuencia también para ser empobrecidas, vaciadas y deformadas

Bernard Lonergan,
Método en teología, Salamanca: Sígueme, 1988: 81-82

Capítulo 1.

La comunicación

Introducción

En este capítulo se aborda la naturaleza de la comunicación. Se descubre su carácter procesal y su complejidad, se recogen los elementos del proceso comunicativo, las funciones y factores que en él intervienen, y se descubren los tres énfasis o versiones más corrientes sobre la *comunicación*.

Lo anterior, se hace para proceder después, en el segundo capítulo, a revisar qué características debe tener una *comunicación educativa*.

1. Comunicación

Para llegar a un concepto de comunicación educativa revisaremos por separado, el significado esencial de sus elementos constitutivos: comunicación y educación.

Hablar de comunicación supone referirse a una realidad pluriforme y omnipresente. Como refieren Baylon y Mignot (Comunicación 7), Los significados de comunicación son polisémicos, y un estudio comparativo lo confirma (Migoya: Apuntes 2), al arrojar como resultado que son cinco los sustantivos más repetidos para definirla: *acto*, *intercambio* (o transferencia), *estudio* (o disciplina), *relación* y *proceso*. En este trabajo, se enfocan los dos últimos sentidos. La *relación*, por tratar de la comunicación en un aula con personas, y lo que ello implica de interreferencia; el *proceso*, por la complejidad de factores y elementos en juego, a veces simultáneos. Y puesto que, en palabras de Choza (Manual 470), “el modo de poner en común desde la reflexión o la libertad es *la cultura*”, se insistirá en el contexto y en el perfil de los implicados.

Aunque un proceso es entendido, primariamente según el Diccionario, como un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial¹, en varias disciplinas puede entenderse con cierta especificidad extra como un conjunto de actividades y situaciones que se realizan o suceden con un determinado fin, que en nuestro caso es la enseñanza de la ética en una universidad privada.

1.1 Naturaleza de la comunicación

Según refiere Redondo (Educación 163),

el término "comunicación" procede de la palabra latina *communicatio*. La traducción castellana del verbo correspondiente equivale a "comunicar", y también a "participar". Tanto el sustantivo como el verbo -*comunico*- tienen origen a su vez en el término *communis*, común. El hecho de que otra palabra castellana "comunió", también de procedencia latina, se derive asimismo de *communis*, nos hace sospechar ya la íntima conexión existente entre el significado de las palabras 'comunió' y 'comunicación': ambas, en efecto, tienen como común denominador la idea de 'comunidad' o 'posesión de algo en común'.

La comunicación viene a ser una síntesis de unidad y dualidad, donde la aparente contrariedad - unidad y dualidad-, es en realidad, una característica de la comunicabilidad en cuanto relación constitutiva, es decir, como característica de la apertura trascendental del hombre en virtud de su ser participado (cf Yarce, cit., por Naval, Enseñanza 57).

De ahí que, al comentar esta definición, como es frecuente en otros autores, Naval enfatice el carácter de *participación*, misma

¹ 21ª ed., 1992

que sólo puede darse cuando la dualidad de términos tiene el sustrato común que les sirve como base.

La participación es el fondo metafísico y antropológico de la comunicación. Remitir ésta a aquélla explica de alguna forma la causa de todas las dificultades prácticas y teóricas que brotan en torno a la comunicación (Naval, Enseñanza 57).

En este sentido más propio y paradigmático, la comunicación presenta distintos tipos, niveles, actores, elementos, factores y variables que se verán someramente más adelante, por su presencia en la enseñanza referida.

Los dos tipos de participación son "participar en" y "participar de", que equivalen a la participación por composición y a la participación por semejanza o jerarquía formal. La primera se funda en la dualidad de un sujeto receptor y de un elemento recibido, mientras que, participar, es "poseer cualquier cosa que se ha recibido, como refiere Redondo, basado en un estudio de 1942, sobre la participación en santo Tomás, de L. B. Geiger:

Mas lo que se recibe, se recibe al modo del sujeto receptor. De forma que, si el sujeto es menos perfecto que el elemento que recibe, le impondrá sus propios límites (Redondo: Educación 167)

Esta participación supone la existencia de un sujeto constituido.

La segunda forma (*participación por jerarquía formal o por semejanza*), equivale a "ser de una manera particularizada, lo que pertenece en plenitud a otro" (Redondo 168) , de modo que no hay composición de elementos y más que designar el acto de un sujeto, expresa la realidad misma participada o la relación de semejanza deficiente entre una forma finita y otra más perfecta.

Esta diversidad formal no expresa tanto el número de participaciones sino el *grado de perfección* de la participación misma. Participar viene a ser no tanto “recibir una parte” sino “ser” o “ser producido a semejanza de...”.

Al no ser opuestas sino complementarias, una definición de participación debe incluirlas ambas en síntesis. A su luz podemos seguir con el análisis de la comunicación².

Según registra la Real Academia de la Lengua, *comunicación* es:

1. Acción y efecto de comunicar o comunicarse
2. Trato, correspondencia entre dos o más personas
3. Transmisión de señales
4. Unión que se establece entre ciertas cosas, tales como mares, pueblos. Casas o habitaciones, mediante pasos, crujías, escaleras, vías, canales y otros recursos.
5. Cada uno de estos medios de unión entre dichas cosas
6. Papel escrito en que se comunica alguna cosa oficialmente
7. Escrito sobre un tema determinado que un autor presenta para su conocimiento y discusión

Y comunicar es:

1. Hacer a otro partícipe de lo que uno tiene

² Por esta razón, se emplea aquí la expresión “comunicar/comunicarse”, que da idea no sólo de transmisión sino de donación de sí, aunque parece poco enfática la característica de ponerse en comun, estar ambos en un tercero que los aglutina o une.

2. Descubrir, manifestar o hacer saber a alguien alguna cosa
3. Conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito
4. Transmitir señales mediante un código común al emisor y al receptor
5. Establecer medios de acceso entre poblaciones o lugares.

Estos sentidos se reducen a los dos antedichos de participación. Por un lado, "dar parte" o "hacer donación a otro de lo que uno tiene" (su correlato es "recibir algo de otro" o "tener parte en algo"), enfatiza los dos aspectos de la comunicación: proceso o actividad y término o resultado de la misma. Por otro lado, el segundo sentido refiere a la idea de paso, conexión, lazo de unión, nexo o contacto (informar, y trato), es un caso del primer significado de comunicación: dar participación a otro en lo que uno tiene, excepto que en el caso del trato entre personas, se trata de una participación *mutua o recíproca*.

1.2 Carácter procesal y dinámico

La comunicación se entenderá aquí fundamentalmente en su sentido general, es decir, como un *proceso* y aunque se alternará en los dos significados de participación, el énfasis preferente será en la *participación por semejanza*, porque en las clases de ética se intenta que el receptor participe lo más plenamente posible de ciertos principios, mentalidad, actitudes y valoraciones.

El Diccionario, define *proceso* como:

1. Acción de ir hacia adelante.
2. Transcurso del tiempo.
3. Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial³.

En general se designa como *proceso*, a cualquier fenómeno que presenta una continua modificación a través del tiempo o cualquier operación o tratamiento continuos. Sus componentes interactúan.

Ser un proceso implica ser un acto con la especificidad del *acto que aún no termina*, lo cual es una de las formas de definir al *movimiento*: acto del ente en potencia en tanto está en potencia ⁴. La comunicación está en movimiento, es dinámica. De ahí la dificultad de modelarla, como sugieren las palabras de Berlo, a quien seguiremos en el presente capítulo, para analizar la comunicación como *proceso*:

El concepto de dinámica también implica que los factores que pueden haber sido pasados por alto en cada una de las listas componentes contribuyen, asimismo [sic], a determinar el resultado. (...) La dinámica de la educación está determinada, en parte, por el hecho de que el estudiante se halle aún bajo los efectos de una experiencia educativa anterior o de que se encuentre descansado y con la mente despierta. Depende también de que asista a un curso elegido por él o a un curso obligatorio, de que los comentarios de los compañeros lo estimulen o de que sólo disponga de sus propios pensamientos, etc (Berlo 16)

³ En su versión en línea, la edición también correspondió a la 22ª edición.
<http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm> 29 Mayo 2006.

⁴ Cf Aristóteles, Fís III , 1 201 a 10

Y ahí mismo, se puede señalar el parecido entre el aprendizaje y la comunicación:

Un modelo de aprendizaje comienza generalmente con la función decodificada [sic] y un modelo de comunicación empieza por lo común con una discusión de propósito. Esta es la principal distinción entre los dos, y carece de importancia teóricamente (Berlo 16)

Esto se explica con un ejemplo de situación de comunicación: al escribir una carta tenemos una idea, propósito para escribir (el emisor actúa como fuente de comunicación); el sistema nervioso dice al mecanismo de escribir que codifique la carta, el mensaje. El codificador produce un mensaje escrito. El emisor no lo envía al destinatario: lee primero. Al leer la carta, el emisor está en una forma de comunicación intrapersonal. Al aprobar o no lo escrito, el emisor crea un nuevo mensaje, corregido. Funge como fuente otra vez. Un nuevo mensaje es enviado al codificador y se produce un mensaje más también descodificado por el emisor, enviado al sistema nervioso central, y así sucesivamente. El proceso de comunicación intrapersonal equivale al de aprendizaje. "Percibimos (decodificamos) [sic] . Interpretamos (hacemos de receptor y de fuente). Emitimos una respuesta manifiesta (codificamos). Los estímulos que percibimos y las respuestas que damos están comprendidos en el significado concedido al término "mensaje". Podemos colocar los dos modelos uno al lado del otro. Por cada paso dado en uno de ellos, se da un paso análogo en el otro" (cf Berlo 58).

Así, cuando se habla de aprendizaje, se comienza generalmente con la percepción de un estímulo (descodificar un mensaje); cuando se refiere a la comunicación se empieza generalmente con las intenciones [sic] de una fuente (interpretación). A causa de la diferencia de estos puntos de partida, a menudo la gente pasa por alto el hecho de que se está hablando de la comunicación al analizar el aprendizaje. Ambos son procesos. Ninguno tiene necesariamente principio ni fin. Ambos son continuos, dinámicos, van hacia delante. Si se recuerda que tanto el aprendizaje como la comunicación son procesos, resultará más fácil ver su equivalencia. Los seis componentes implicados en el aprendizaje tienen sus términos análogos en los componentes de la comunicación. (cf Berlo 58)

Desde el punto de vista ontológico, toda realidad comunica entre sí con Dios, fuente del acto de ser porque de El recibe el ser y toda realidad participa del ser⁵. En un sentido más restringido y de uso generalizado, se utiliza el término para referirse a la actividad humana de participar o poner en común, de ahí que, cualquiera que sea el objetivo del expositor, la mejor estrategia consiste en empezar el mensaje con la exposición de los puntos en que se esté de acuerdo antes de intentar influir en el ánimo del público acerca de los puntos en disputa (Fernández Collado, 246).

5 Para una lectura sobre la teología de la comunicación vid., Felicísimo Díaz Martínez, Teología de la comunicación, Madrid: BAC, 1994.

1.3 Otras características importantes

Otras cualidades relevantes de la comunicación tienen que ver con su raigambre humana: el carácter paradigmático de la *comunicación interpersonal* para todas las formas de comunicarse; la originaria *socialidad* de su esencia y la necesaria referencia al otro (*alteridad*); su finalidad de *participar* en común dentro de un marco de convivencia pacífica con la resolución dialogada de conflictos; así como su problemática radical: *entendernos*, lo cual se muestra en que: "El sentido común no sólo expresa lo que quiere dar a entender, sino también lo expresa a alguien; comienza por averiguar lo que el otro comprende" (Lonergan, Insight 228)

Además, cabe mencionar el principio de *responsabilidad*: en la comunicación, la responsabilidad principal es del emisor. El enfoque de este trabajo atiende y sigue este principio; su interés principal es la emisión (enseñanza de las clases de ética), y es en función de él que se mencionan aspectos del *receptor*: en tanto demanda una acción o una característica del emisor. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se considera al profesor como emisor, y al alumno como receptor; este proceso se origina en quien enseña, y termina en quien aprende, aunque el alumno sea *causa activa* de su propio aprendizaje.

1.4 Tipos

La comunicación puede dividirse en función de varios criterios; así, por su nivel puede ser superficial o profunda; por su tiempo, duradera o permanente, instantánea o eventual; por el tipo de *canal* físico que utilice preponderantemente, puede ser visual, auditiva, olfativa, táctil o física; el criterio que nos interesa aquí es el del *destinatario* , por el cual los *tipos de comunicación* son:

comunicación interpersonal: cuando se habla entre dos personas;

comunicación grupal: cuando una persona habla a otras que forman -con o sin ella- un conjunto; y

comunicación masiva o *social*: cuando el público es tan amplio y distante que no hay presencia simultánea en un espacio, y hay una distancia de por medio, tal como sucede en la prensa, la televisión, la radio o los foros abiertos de la Internet.

Está en debate la aceptación o no de la *comunicación intrapersonal*: aquellos pensamientos y sentimientos que internamente participa cada quien consigo mismo. La participación de uno consigo mismo, es tema para una filosofía de la intimidad desarrollada por autores como Ricoeur, pero va más allá de la temática y enfoque de este trabajo.

1.4.1 Importancia de la comunicación interpersonal

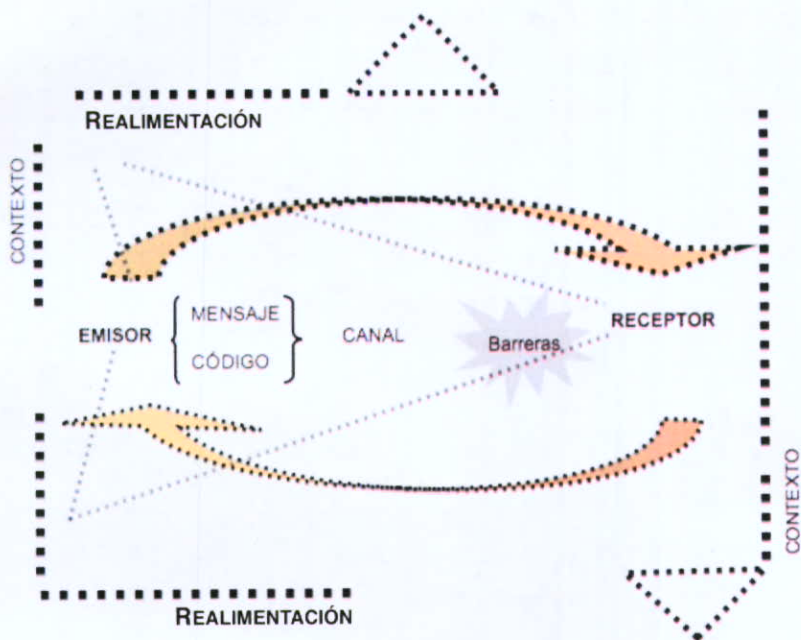
La *comunicación interpersonal* juega un papel importante en las clases de ética, donde repercute notoriamente en el trabajo grupal, y en la disposición del público hacia los mensajes.

Un aspecto que no se ha encontrado en las fuentes consultadas: las clases *oscilan entre la comunicación grupal y la interpersonal*, en dos momentos: uno *simultáneo* a la emisión (por ejemplo al contacto visual con alguien particular, o cuando el profesor responde una pregunta); y otro *posterior* a ella: en la realimentación: cuando un alumno comenta, contesta, pregunta o rebate, o cuando el profesor le responde.

1.5 Elementos

Los elementos de la comunicación humana son: un sujeto entendido como *emisor*; otro sujeto entendido como *receptor* (ambos son los actores de la comunicación); un *mensaje* entre ambos que se emite o recibe en función de un código con el que el emisor *codifica* para participar, y el receptor *descodifica* para entenderlo, aunque el proceso puede ser obstaculizado en múltiples formas llamadas *barreras* o *ruidos* en función de muchos factores que pueden dificultar el pleno entendimiento entre las personas que se encuentran en un determinado *contexto* o realidad referencial en que debe entenderse el mensaje. Así se

tiene: emisor, mensaje, código, receptor, canal y contexto en realimentación, como muestra el *Esquema 1*, en que las flechas y las líneas punteadas simbolizan la apertura, la libertad, la interrelación y realimentación de la comunicación humana.



Esquema 1. Comunicación

1.5.1 Actores

Son las personas físicas o morales que intervienen. En este caso, los actores de la comunicación son profesor y alumnos (personas físicas) pero también, la institución o universidad, la sociedad y la opinión pública. Todos, influidos a tal grado por su historia y su cultura que hacen falta diversas consideraciones y matices en la interacción entre actores. El principal responsable de la comunicación es quien funge como emisor. Este principio supone la necesidad de conocer y entender al receptor para comunicar/se con él.

Emisor o fuente

Siguiendo a Berlo (Proceso 25), los factores de fidelidad de la fuente o factores de la fuente son:

- Habilidades comunicativas
- Actitudes
- Nivel de conocimiento
- Posición dentro de un determinado sistema socio-cultural

Como queda dicho, es el responsable de la comunicación. El es quien debe ser claro, entendible y fidedigno.

El principal medio de comunicación humana es la palabra, oral y escrita. De las habilidades comunicativas, cinco son *verbales*, y dos de éstas *codificadoras*: hablar y escribir; otras dos son *descodificadoras*: leer y escuchar. La quinta es crucial para *codificar* y *descodificar*: la reflexión o pensamiento. Otras

habilidades comunicativas codificadoras son, por ejemplo, pintar, dibujar, gesticular.

HABILIDADES COMUNICATIVAS VERBALES	
Codificadoras	Hablar · Escribir
Descodificadoras	Leer · Escuchar
Mixtas	Reflexión · Pensamiento

Tabla 1. Habilidades comunicativas. Tomado de: David K. Berlo, El proceso de la comunicación, p. 25

Receptor

El mensaje está dirigido *a alguien*. La importancia del receptor se puede notar en que,

Cuando la fuente elige un código para su mensaje, tiene que elegir uno que le resulte conocido al receptor. Cuando la fuente selecciona el contenido, con el fin de reflejar su propósito, habrá de seleccionar uno que tenga sentido para su receptor. Al tratar su mensaje, cualquiera que sea la forma en que lo haga, una parte de este tratamiento estará determinada por su análisis de la habilidad en la comunicación por parte del receptor (decodificación) [sic], por sus actitudes, su conocimiento y su posición en un contexto socio-cultural. La única justificación para que exista una fuente, para que la comunicación se produzca, es el receptor, el blanco hacia el cual se dirige todo (Berlo 30)⁶

Aquel que ha sido emisor o fuente, también es receptor. Los mensajes emitidos están determinados por lo que ha recibido. El receptor también es fuente. En el transcurso de una situación de comunicación, frecuentemente el receptor se comporta en ambas formas: receptor y fuente o emisor.

⁶ El subrayado no es del original

En ese proceso, se revela su modo de afrontar situaciones: podemos referirnos al receptor, por tanto, en términos de sus *actitudes* . La forma en que descodifica un mensaje está determinada en cierto modo por sus actitudes hacia sí mismo, hacia la fuente y hacia el contenido del mensaje.

Igualmente, su expresión denota el grado, la finura y el perfil de su conocimiento; de modo que podemos referirnos al receptor en términos de su *nivel de conocimiento*. Si no conoce el código, no puede entender el mensaje. Si no comprende cuál es la naturaleza del proceso de la comunicación en sí, es posible que tenga una percepción errónea de los mensajes, que haga inferencias incorrectas con respecto a los propósitos o intenciones de la fuente, que su actuación fracase en lo concerniente a su propio interés (cf Berlo 30)

En esa cultura, el emisor se inscribe y denota un contexto o sistema social de pertenencia:

Y podemos (...) referirnos al receptor en términos de su *cultura* y de su situación dentro de un *sistema social*. Su propio *status social*, los componentes de su grupo, sus formas habituales de conducta, afectan la manera en que recibe e interpreta los mensajes (Berlo 30)

La suscitación de percepciones, y las evocaciones son inevitables: como el ambiente respecto al proceso social, el proceso físico puede perturbar la comunicación; y como el ambiente de procesos físicos, la comunicación puede perturbar las actividades conscientes como por ejemplo iniciar pensamientos,

emociones o sentimientos.. Sin embargo, estas perturbaciones no se encuentran en nuestro mundo de alrededor. Son estructuras internas de autoperturbación. La comunicación no puede interrumpir el proceso físico de un individuo porque por sí misma la conciencia decide qué incluirá como información. En contraparte, los pensamientos y emociones solamente adquieren relevancia social cuando son convertidos en materia o asunto de comunicación, esto es, cuando su significado comunicativo se distingue de su significado físico (cf Rasmussen: Importance)

Se subraya aquí la importancia del receptor en la comunicación. Si limitamos una exposición a la comunicación *efectiva*, el receptor es el eslabón más importante del proceso de la comunicación. Si la fuente no llega a alcanzar al receptor con su mensaje, es lo mismo que si se hubiese hablado a sí misma.

1.5.2 Mensaje

El producto físico del emisor-descodificador es el mensaje. Cuando hablamos, nuestro discurso es el mensaje; cuando escribimos, lo escrito; cuando pintamos, el cuadro; finalmente, si gesticulamos, los movimientos de nuestros brazos, y las expresiones de nuestro rostro, constituyen el mensaje (cf Berlo 31)

En el mensaje hay tres factores: *código*, *contenido* y *forma de tratamiento*. De ellos puede hablarse, a su vez, respecto a dos

cosas cada uno: los elementos, y la forma en que están estructurados.

Elementos y estructura están unidos. Forma o estructura, y sustancia o elementos. En comunicación se discute la prioridad: tener buenas ideas (contenido) o buena organización (estructura) pero ninguno existe separadamente de modo que, en comunicación, cuando se analiza el mensaje, podemos tomar en consideración su código, su contenido y la forma en que es tratado.

El mensaje está estructurado de forma tal que pueda entenderse. El entendimiento depende de usar el mismo código en función del cual se lee el mensaje. Un código es un "grupo de símbolos estructurable de modo que tenga significado para alguien" (Berlo 33). Toda realidad tiene un código por el cual puede entenderse. Un pintor y un músico, un poeta y un maestro, tienen códigos.

Lenguajes, música y pintura son códigos. Un músico aficionado o un pintor novel, tienen los mismos elementos que los artistas consumados, tienen "el mismo vocabulario" que Bach, Mozart, Beethoven en la música, o que Renoir y Van Gogh en el caso de la pintura; la diferencia es la sintaxis; ésta separa a un compositor de otro. Hasta un baile exige su código (cf Berlo 33).

Cualquier forma de arte que se comunica, que está relacionado con un significado, requiere un código. Podemos hablar del código de producción de radio y televisión, de la planificación del material de publicidad, de la escritura de los titulares de los periódicos. En cada una de estas situaciones del mensaje, el comunicador posee un conjunto de elementos y distintas alternativas para combinarlos. Ser un buen bailarín, un buen productor, un buen publicista es, en parte, poseer el vocabulario disponible y ser capaz de estructurar este vocabulario de la manera más efectiva.

[...] Cada vez que codifiquemos un mensaje hemos de tomar ciertas decisiones con respecto al código que habremos de usar. En primer lugar, tenemos que decidir: a) qué código, b) qué elementos de éste, y c) qué método de estructuración de los elementos del código habremos de seleccionar. En segundo término, al analizar la conducta de comunicación, los mensajes, necesitamos comprender en nuestro análisis las decisiones de la fuente con respecto al código. Estas son las razones por las cuales incluimos el código como parte de nuestro análisis de la estructura (Berlo, 33-34)

Tres *factores*, pues, deben considerarse al analizar el mensaje:

- el código
- el contenido
- la forma en que es tratado el mensaje.

Al hablar de estos factores podemos hacerlo, a su vez, respecto a dos cosas cada uno:

- los elementos de cada uno, y
- la forma en que estos elementos se hallan estructurados (cf Berlo, 31)

1.5.3 Canal

Los mensajes se transmiten por conductos llamados *canales*. Los tres principales significados de canal, (cf Berlo, 37), son:

- formas de codificar y decodificar mensajes;
- vehículos de mensajes y
- medio de transporte.

La fuente debe elegir un canal o vehículo para hacer llegar su mensaje. Su importancia es su función: unen fuente y receptor, permiten comunicarse (cf Berlo, 38). Ha de elegirse el canal más apropiado al receptor; en un ejemplo de optar por el canal más adecuado para publicitar un producto:

"La selección está limitada por: a) lo que se puede conseguir, b) la cantidad de dinero que puede ser invertida, y c) las preferencias de la fuente". Otros determinantes (...) son: a) los canales captados por la mayoría de la gente (al menor precio), cuáles son los canales de mayor efecto, y c) los más adaptables al tipo de propósito que persigue la fuente, y d) cuáles son más adecuados al contenido del mensaje" (Berlo, 37)

En la educación suele faltar un análisis de "canal de comunicación" aunque se sabe por pedagogía, experiencia o sentido común que

(...) generalmente dos canales son mejores que uno solo, que será más factible que un receptor decodifique [sic] un mensaje con precisión si puede verlo y oírlo al mismo tiempo", si bien el receptor "no puede retener tanta información oral como visual, en igualdad de las demás condiciones [y que] (...) resulta más efectivo transmitir visualmente antes que oralmente un contenido difícil (Berlo, 39).

Las *preguntas sobre la selección de canales* no son independientes al mensaje y su tipo pero -por necesidad- al hacer

teoría y análisis científico desgajamos el canal del mensaje. Esta separación tiene una ventaja para la planeación didáctica, permite las preguntas pertinentes para preparar la clase, como por ejemplo:

1. ¿Qué tipos de mensaje debieran ser transmitidos oralmente en el aula?
2. ¿Qué tipos de mensaje debieran ser transmitidos visualmente por medio de libros?
3. ¿Qué tipos de mensaje debieran ser transmitidos visualmente, pero en forma no verbal, a través de imágenes más bien que de palabras?
4. ¿Qué tipos de mensajes debieran ser transmitidos físicamente, por medio del tacto, haciendo que los estudiantes desempeñaran realmente algunas tareas, examinando y manipulando ciertos objetos, etcétera? (cf Berlo, 39)

Sin embargo, aunque un canal sea por sí preferible, se ha de considerar y dar prioridad las habilidades de la fuente, porque si no comunica bien por un canal, el propósito no se dará o se dará menos bien; por tanto, también se elige el canal por su relación con la fuente: ¿es mejor comunicador cuando habla?, ¿cuando escribe?, ¿cuando demuestra algo físicamente?

1.5.4 Codificación-descodificación

Las fuentes y los receptores de la comunicación deben ser sistemas similares. Si no lo son, la comunicación es imposible" (cf Berlo, 18-19). El mensaje es entendido en función del código utilizado por lo que caben al menos las siguientes consideraciones:

a) la importancia fundamental del conocimiento y apropiado uso del lenguaje, incluida, en su dimensión correspondiente, la ortografía porque significa y estructura:

(...) emplear aquellas palabras que expresen de la manera más clara lo que queremos significar. Necesitamos conocer la ortografía de las palabras de nuestro vocabulario para que el lector las pueda decodificar [sic] fácilmente " (...) nuestra ortografía no solo [sic] es "correcta" para cumplir con las leyes gramaticales, sino que también lo es para encodificar [sic] un mensaje que tenga posibilidades de ser correctamente decodificado [sic]. Suponiendo que poseamos el vocabulario, tenemos que comprender cuál es la mejor forma de combinar las palabras: tenemos que ser buenos gramáticos prácticos. Hemos de disponer las palabras de manera que el significado resulte claro (Berlo, 25)

b) el carácter auxiliar, secundario, inductivo, eventual o complementario de las imágenes -gráficas, auditivas, táctiles, olfativas o gustativas-, y el carácter principal de la palabra;

La facilidad lingüística de una fuente de comunicación es un factor importante en este proceso. En nuestra calidad de fuentes de comunicación, nos hallamos limitados en cuanto a [la] capacidad de expresar nuestros propósitos si no poseemos las habilidades comunicativas necesarias que encodifiquen [sic] en forma exacta los mensajes. Además, nuestras deficiencias en la habilidad de la comunicación limitan las ideas de que disponemos y también nuestra habilidad para manipular estas ideas, para pensar (Berlo, 26)

c) la necesidad y fomento de la precisión lingüística como elemento clave de la formación de la inteligencia;

Nuestra facilidad de lenguaje, nuestra capacidad comunicativa, tienen, además, otra acción: influyen, en realidad, en los pensamientos mismos. Más exactamente, *las palabras que podemos dominar y la forma en que las disponemos unas con otras ejercen una influencia sobre: a) aquello en lo cual estamos pensando, b) la forma en que pensamos, y c) que pensemos en algo o no* (Berlo, 25);

d) por parte del emisor o fuente, el código no se limita al lenguaje oral: "habla" no sólo con palabras sino con su acción, con sus modos de ser y hacer las cosas, con sus actitudes y enfoques, con sus miradas, gestos y reacciones; con su emotividad y con la falta de ella; precisa de un grado de conocimiento de sus características como comunicador; la realimentación al respecto puede serle de utilidad, para corregir, mejorar, ampliar o reforzar sus estrategias y estilo comunicativos:

La fuente necesita saber poseer el tema de que trata, y también ha de saber cómo enseñarlo eficazmente. El conocimiento del proceso de comunicación sí afecta la conducta de la fuente. Lo que ésta comunica y la forma en que lo hace dependen de su capacidad para llevar a cabo el tipo de análisis que hemos estado describiendo. En otras palabras, su conducta en la comunicación es afectada por el grado de conocimiento que tiene sobre sus propias actitudes, por las características de su receptor, por las distintas formas en que puede emitir o tratar los mensajes, por los distintos tipos de elección que puede hacer con respecto a los canales de la comunicación, etcétera. El conocimiento *sobre* la comunicación afecta la *conducta* de la comunicación (Berlo 28)

e) la conveniencia de elegir un código común a la fuente y al emisor, al menos para iniciar la comunicación;

f) el empleo de códigos imperfectos o inadecuados para un aula (jerga, extranjerismos) ha de ser provisional o transitorio;

g) la descodificación se realiza desde los patrones culturales del receptor, y en este sentido, son abundantes las variables que pueden ser barrera para un oportuno entendimiento. De ahí que se pueda insistir ahora en la cultura en sentido amplio; parte importante de ella es el perfil profesional, como elemento clave en la descodificación.

1.5.5 Contexto

El contexto es la ambientación en que se da y por la que se entiende más finamente un mensaje. Suele dividirse en dos grandes grupos:

General, también llamado *explícito* (dentro y fuera de una situación);

Particular, conocido igualmente como *implícito* (dentro de un grupo o comunidad).

Así, el *contexto general* o explícito puede ser el clima de terrorismo mundial; el particular, la sensación de orfandad en una familia que ha perdido al padre, o la altanería en un grupo de muchachos.

El contexto ocupa un gran relieve, por el carácter social de la humanidad y de la comunicación, valorado especialmente por los estudiosos de la hermenéutica o interpretación. Lo que se dice para analizar la fuente o emisor vale para el receptor también:

Hemos de saber cuál es el sistema social dentro del cual está operando. Necesitamos saber su ubicación en este sistema social, cuáles son los roles que desempeña, qué funciones debe llenar, cuál es el prestigio que ella y las demás personas le atribuyen. Tenemos que conocer el contexto cultural dentro del cual se comunica, sus creencias culturales y sus valores dominantes, las formas de conducta que son aceptables o no, exigidas o no, por su cultura. Necesitamos conocer sus expectativas y las que otros tienen con respecto a ella (...) todos los grupos a los cuales pertenece una fuente, todos los valores y normas que ésta aprendió, sus propias percepciones en cuanto al "lugar" que ocupa en este mundo, su posición en su propia clase social, su rango, todas estas cosas habrán de afectar la conducta de esa fuente de comunicación.

La gente no se comunica igual cuando pertenece a clases sociales diferentes, y quienes poseen distintos antecedentes culturales, tampoco se comunican de la misma manera. Los sistemas sociales y culturales determinan en parte la elección de las palabras que la gente usa, los propósitos que tiene para comunicarse, el significado que da a ciertos vocablos, su elección de receptores, los canales que utiliza para uno u otro tipo de mensaje, etcétera (Berlo, 29)

En el contexto participa la cultura en sentido amplio. La cultura está constituida por las creencias, los valores, las formas de hacer las cosas y los modos de conducirse que el hombre comparte. Incluye juegos, cantos y bailes; las maneras de construir un refugio, de cultivar el maíz y de navegar un barco; la estructura y el funcionamiento de las familias, de los gobiernos y de los sistemas educacionales; la división de autoridad, la asignación de papeles y el establecimiento de normas dentro de esos sistemas; el lenguaje y todos los demás códigos, y los conceptos compartidos que son codificados, así como un complejo de formas para pasar de largo, adaptarse a medios distintos y asegurar a través de la presión social y de recompensas el logro de sus imperativos. Estas conductas y predisposiciones compartidas, que son parte de nosotros y de la gente que nos rodea, es lo que denominamos

contexto cultural. La cultura nos forja, y contiene variedad de elementos por los que un mensaje será descodificado:

La cultura influye en la personalidad; las necesidades biológicas, en la organización social; el conocimiento, en las actitudes; el lenguaje, en el pensamiento; éste, en la opinión; las opiniones, en los sistemas sociales, y éstos, en los estados biológicos. Ninguno es principal, ninguno es básico. Todos los factores discutidos se hallan relacionados con los demás (Berlo, 94-95)

1.5.6 Barreras y ruidos

Todo aquello que entorpece la comunicación es una barrera para ella. Los ruidos o fallas en la calidad de la transmisión por medio de los canales son sus *barreras*. Algunas veces se usarán aquí los términos *ruido* y *barrera*, indistintamente.

BARRERAS	EJEMPLOS
Fisiológicas	Tartamudez · Discapacidades
Físicas	Anteojos · Ruidos · Interposición de objetos
Psicoafectivas	Miedo, coraje, rencor, actitudes agresivas y defensas
Administrativas	Burocratismos · Legalismos
Culturales	Escasez de vocabulario · Diferencias en el grado de instrucción

Tabla 2. Algunas barreras en la comunicación educativa

1.5.7 Realimentación

Conocida también con el término erróneo de *feedback*, la realimentación es el proceso de interdependencia entre la acción del emisor y la reacción o respuesta del receptor. En la comunicación humana, la reacción del receptor constituye una fuente informativa para el emisor inicial: los gestos, el silencio, las preguntas o respuestas a su mensaje.

La fuente puede utilizar la reacción de su receptor como verificación de su propia efectividad y como guía de sus futuras acciones. La reacción del receptor es una *consecuencia* de la respuesta de la fuente. Como tal, sirve de *feedback* para la fuente .

El feedback proporciona a la fuente la información con respecto al éxito que obtuvo al cumplir su objetivo. Al hacer esto ejerce un control sobre los futuros mensajes que la fuente encodifica [sic] (Berlo, 65)

Esta realimentación sirve para evaluar la efectividad de la comunicación: código, canal, tratamiento del mensaje y es un auxilio para ajustar la emisión a las condiciones particulares del momento o del interlocutor. Por eso es necesario desarrollar la capacidad de observación:

El conocimiento y la utilización del *feedback* aumentan la efectividad de la comunicación del individuo. La aptitud de observar cuidadosamente las reacciones de otros ante nuestros mensajes constituye una de las características de aquellas personas a las cuales definiríamos como "capacitadas para las relaciones humanas", o "sensibles para el papel de comunicador (Berlo, 67)

Desde la comunicación interpersonal, la realimentación ofrece pistas valiosas para hacer ese ajuste, captar las claves descodificadoras del interlocutor, sus habilidades comunicativas,

los esquemas de pensamiento y cultura, *con y por* los que piensa, así como los canales para expresarse:

Como fuentes y receptores llevamos con nosotros nuestras propias imágenes y un conjunto de expectativas sobre los demás. Utilizamos estas expectativas para encodificar, [sic] descodificar y responder a los mensajes. Tomamos en cuenta a los demás al encuadrarlos; los construimos para influir sobre un receptor, pero nuestras expectativas con respecto a éste influyen en nosotros y en nuestros mensajes (Berlo: Proceso, 68)

Cuando desarrollamos expectativas, cuando hacemos predicciones, estamos suponiendo que poseemos habilidad en lo que los psicólogos llaman *empatía: la facultad de proyectarnos en la personalidad de otros. (...) proceso a través del cual llegamos a las expectativas, a las anticipaciones de los estados psicológicos del hombre* (cf Berlo: Proceso, 69)

Si el emisor, en nuestro caso el profesor, es sensible o perspicaz para encontrar esta información, tendrá un conocimiento más preciso de su público o interlocutor, y encontrará referentes, significados connotativos y esquemas mentales de su interlocutor, para mejorar o hacer más efectiva su comunicación .

Con relación al mensaje, la realimentación puede desvelar creencias, principios, actitudes y valores del receptor, y respecto a la fuente o emisor, permite frecuentemente descubrir sus expectativas, creencias y valoración.

Todo comunicador lleva consigo una imagen de su receptor. Tiene en cuenta a éste (tal como imagina que debe ser) al emitir un mensaje. Prevé las respuestas posibles de su receptor y trata de predecirlas

antes de tiempo. Estas imágenes afectan las conductas de su propio mensaje (Berlo, 68)

La creación de expectativas se produce por ambos sujetos de la comunicación. El desarrollo de expectativas en el receptor por parte de la fuente tiene su contraparte en el desarrollo de expectativas en la fuente por parte del receptor. Los receptores tienen, a su vez, expectativas con respecto a las fuentes. La conducta también se ve afectada por las imágenes que tenemos de *nosotros mismos*, en el tipo de mensajes que creamos y el tratamiento que damos a éstos (cf Berlo, 68).

El análisis proveniente de la realimentación ha de realizarse manteniendo presente que la comunicación es un proceso interdependiente, es decir, que tanto emisor como receptor están realimentando su pensamiento, creencias, actitudes, expectativas y valoraciones respecto a su interlocutor.

Y esa información es para tomar decisiones respecto a la comunicación o a lo tratado. Todos conjeturamos, predecimos respecto a: a) conductas nuestras, b) conductas subsecuentes de otros, c) conductas subsecuentes propias (cf Berlo, 70)

1.6 Funciones

Tradicionalmente se entiende y admite que la comunicación tiene como funciones las de informar, expresar, influir, afectar, entretener, convencer y persuadir.

La persuasión tiene un matiz más psicológico, subjetivo y mercantil, a diferencia de la convicción, más intelectual, imparcial y menos connotativa de una posible manipulación. Si aquí se usa el término, será para considerar el carácter subjetivo, psicológico necesario a la convicción que se pretende.

1.7 Factores y variables

Los factores que explican o determinan la comunicación son numerosos: la referencia del yo al Tú esencial y al tú igual (Buber y Ebner); la necesidad de expresarse (Scott); los fundamentos y estructuras del lenguaje (Saussure); la relación de éste con los símbolos; la hermenéutica y la semiología; las operaciones mentales; las capacidades expresivas y las habilidades de encuentro; la formación de la identidad y su imbricación con las expectativas de los grupos de pertenencia; la influencia de la cultura en las expresiones, o la del entorno y el contexto; los tipos de personalidad; las respuestas psicológicas ante la expresión ajena; los instrumentos utilizados para comunicarse; los efectos e implicaciones de una interacción social, formando así un intrincado campo que para su estudio requiere la participación de muy distintos saberes: biología, psicología, sociología, lingüística, filosofía ⁷.

⁷ Al respecto, Jaspers polemiza con las ciencias empíricas (psicología, sociología, antropología) que pretenden analizar las relaciones de comunicación. Cf Nicola ABBAGNANO. Trad., al español, Alfredo N. Galletti. Diccionario de filosofía, México, FCE, 1974

Como se ha visto, numerosos factores y variables pueden intervenir en el logro, frustración, calidad y grado de la comunicación. Las **variables** de la comunicación son tantas como asuntos pueden afectarla: desde la predisposición y el prejuicio, la cultura y todo lo implicado en ella, la biografía y psicología de los actores, hasta las condiciones materiales del medio de transmisión o las circunstancias físicas: por ejemplo, el tiempo y las geográfico-climáticas para su realización.

La circunstancialidad de la que depende su estudio y los distintos enfoques científicos atinentes a esas circunstancias, han llevado a plantear y replantear su epistemología, de modo que su estatuto como saber científico es aún discutido.

Convertida en trabajo profesional, se despliega en una variedad de profesiones que dificulta entenderla como un solo saber que reúne a varias actividades ⁸.

[...] El punto de vista de un teórico de la comunicación es que ningún aspecto de la conducta humana puede ser analizado en forma adecuada si se ignora cualquiera de los demás aspectos de dicha conducta. No podemos obtener un máximo entendimiento del proceso de la comunicación a menos que tratemos de relacionar entre sí todas las variables; a menos que estemos dispuestos a utilizar todo conocimiento que tengamos, comoquiera [sic] que lo hayamos adquirido y de dondequiera [sic] que provenga, para que nos ayude a explicar y predecir qué y cómo es la gente, y en qué se está convirtiendo (Berlo, 95)

8 Es un tópico ya la discusión respecto a si debe hablarse de una "ciencia de la comunicación o de "ciencias de la comunicación". La primera postura enfatiza la pretensión y necesidad de encontrar "la esencia" de esa pluralidad de especies; la segunda, la realidad de ser un fenómeno estudiado por distintas ciencias y un saber interdisciplinar que combina metodología y técnicas de esa diversidad de saberes.

1.8 Versiones o enfoques

Sobre la naturaleza de la comunicación, existen distintas visiones, dependiendo de la mentalidad profesional desde la que se aborda. Las ciencias que más han influido en el estudio de la comunicación han dejado su huella con su enfoque propio: la psicología, la sociología, la biología, la físico-matemática, similar a una visión técnica o informacional. Al respecto, da cuenta parcialmente Schramm:

Cuatro hombres son tradicionalmente considerados los "padres fundadores" de la investigación de la comunicación en los Estados Unidos. Dos de ellos fueron psicólogos, otro sociólogo, el cuarto político y científico⁹.

De esas ciencias derivarán la visión *psicológica* enfocada a la percepción, la organización de la imagen y la subjetividad (v.gr., el modelo de Watzlawick), y la visión *conductista* atenta a la eficacia de los estímulos para obtener respuestas (notoria en la ya superada *teoría de la aguja hipodérmica*); encontramos también el enfoque *sociológico* si se enfatizan los movimientos entre grupos y los juegos de influencias; y la visión *matemática e informacional* si se consideran los elementos entrelazados, complejos e interrelacionados (v.gr., el de Lazarsfeld y el de Shannon y Weaver (cf Martín-Serrano *et alia*: Teoría 123), o la pretensión de reducir el

9 Es en la comunicación social o comunicación masiva, donde más se notan estas visiones, y donde más se ha desarrollado la última de ellas, después de la Segunda Guerra Mundial. Respecto a la biología y la físico-matemática informacional, vid. Armand Mattelart y Michèle Mattelart, Historia de las teorías de la comunicación, pp. 13-16 y 41-46 respectivamente

ruido, y analizar el influjo y potencia de los canales o medios de comunicación ¹⁰.

Así, p. ej., del *positivismo* y la *medicina* que enfatizaron el carácter circulatorio de la comunicación, se ve a ésta como un juego de ida y vuelta en la sociedad; la *sociología* la vio como la física social; la *geopolítica* como un conjunto de redes y circuitos, expresiones de la energía vital del Estado (cf Mattelart: *Historia*, 16-23 y 41-46)

En función de esos enfoques se dan vertientes en la comunicación que trasladadas al campo educativo presentan posibilidades y recursos, deficiencias e insuficiencias: en el pragmatismo norteamericano se insiste en la comunicación eficaz a través del énfasis en las técnicas comunicativas; de la visión sociológica se desprende la comunicación social y por tanto la importancia e interacción de los sistemas sociales y la influencia

10 La visión técnico matemática, o reducción de la comunicación a transmisión informativa, es criticada desde perspectiva muy distinta por Héctor Torres S., sobre la base de la electrodinámica y la biogenética. Él propone una reinterpretación de la información respecto al modelo de Shannon-Weaver, por no considerar los niveles semántico (relativo a los procesos de producción de significado) ni pragmático (relativo a las consecuencias en el comportamiento manifiesto de las personas), de la comunicación. Cf Alejandro OLATE Landeros. Sistemas cognitivos. <<http://autopoiesis.cl/demonstracion.htm#b5>>, 14 jun 2007

de los medios de comunicación masiva¹¹. Así, el referido pragmatismo de cuño estadounidense, centra la comunicación en la eficacia mediante el uso de técnicas, recursos y procedimientos¹² para que el mensaje llegue como se desea y se interprete como quiere el emisor, o tenga el cometido que éste pretende. Aquí radica la posibilidad manipuladora del emisor¹³.

Por su parte, la *tecnología* (conjunción de ciencia y técnica) se refiere a la comunicación fundamentalmente como al proceso de transmisión informativa, a los canales y a todos los instrumentos

11 Rita Radl (Condiciones 347-366), estudia los efectos que en educación tiene la discusión sociológica sobre la prioridad y relaciones entre condiciones macro y microestructurales. Las visiones luhmannianas conducen, según Radl, a una visión cibernética de los sistemas sociales, y hacen de la educación un sistema formal de reducción de la complejidad en que los contenidos vendrían a ser irrelevantes, convirtiendo en relativista cualquier proceso educador y socializador (cf Radl 356). Crítica la visión social de Parsons por la que la función de la educación es "reproducir normas, valores y contenidos culturales", siendo así principalmente "el mecanismo más crucial para la integración normativa del sujeto en la estructura social" (Radl 351), por lo que se anula o desdibuja capacidad del sujeto para cambiar su contexto, influir en él y ser un agente de construcción social. Radl propone un concepto de la acción educativa como proceso intersubjetivo de comunicación en el interior de instituciones, es decir, como un proceso del tipo de interacciones simbólicamente mediadas, donde los sujetos tienen las capacidades necesarias para intervenir activamente en la sociedad, y no sólo adaptarse pasivamente e interiorizar irreflexivamente su mundo, sino tomando parte activa de la construcción de su realidad social, comenzando en el contexto inmediato (familia, escuela, grupos de iguales). Particularmente enfatiza la capacidad de construcción social en los educadores (cf Radl 361-363).

12 Esa tónica suelen llevar los cursos de comunicación para empresas y para docentes: cf los cursos de doctorado "Comunicación eficaz" y "Comunicación persuasiva" de la Universidad de Murcia en <http://www.ucam.edu/doctorados/b00/cc/fundamen.htm>; y el Curso-Taller "Desarrollo de habilidades comunicativas en el docente", Universidad Veracruzana en <http://www.uv.mx/competencias/comunicacion2004.html> [ambas, 17 marzo 2004]

13 Para un estudio pormenorizado del proceso de manipulación -especialmente difundido por los medios de comunicación social-, y el modo de afrontarlo, resultan de especial provecho las obras de Alfonso LÓPEZ QUINTÁS: *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*, Madrid, Narcea, 1979; *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora*, Madrid, San Pío X, 1985; *La tolerancia y la manipulación*, Madrid, Rialp, 1991. Una propuesta sobre la educación en medios se encuentra en expansión actualmente; vid. Roxana MORDUCHOWICZ. El sentido de una educación en medios, referida en la bibliografía final, y la propuesta electrónica Medialit, en <<http://www.medialit.org/>>

de telecomunicaciones. Una función universalmente aceptada de la comunicación es la de transmisión. Empiezan los problemas. El origen está en el modelo de Shannon y Weaver que simplificaron el fenómeno comunicativo con una visión propia para el objeto de su estudio: la comunicación *de y entre* los medios. Su enfoque físico-matemático-electrónico es apto para un objeto de tales características pero no para el ser humano cuya esencia es diferente. ¿Es la comunicación humana, y además la educativa, una *sola* transmisión de conocimientos con emisor, receptor, ruido y mensaje -con realimentación para algunos-? La respuesta más frecuente en el mundo de las humanidades y de la comunicación es rotundamente negativa. Por lo dicho, y porque se verá más adelante, no se entra con detalle a discutir la cuestión pero queda claro que la comunicación humana es más que *transmisión de información* ¹⁴.

14 También Manuel MARTIN Serrano parece sobrepasar ese ámbito, pues al establecer los requisitos imprescindibles, de carácter biológico y conductual para la posibilidad de que el actor se sirva de la materia y la modifique, le permite identificar a los actores comunicativos dentro del conjunto de los seres vivos. Cf Manuel MARTIN Serrano, Manuel, Teoría, p. 14 et passim.

Capítulo 2.

Comunicación educativa

Introducción

Estudiadas la naturaleza, características y visiones de la comunicación, se abordan ahora las características de una comunicación educativa. Ambos capítulos preparan, fundamentan y ofrecen el marco teórico o conceptual para observar y evaluar después las clases de ética intrauniversitaria bajo la óptica de la comunicación¹⁵.

¹⁵ Se llama aquí a este tipo de clases, intrauniversitarias, "de difusión universitaria , y de "difusión interuniversitaria", indistintamente.

2.1 Comunicación y Educación

La comunicación es “una relación predicamental real, en la que uno de los términos hace donación de algo al otro” (Redondo 176). Si lo que se es o se sabe, puede comunicarse, ha sido una cuestión tratada desde antiguo. Ante la sofística que comunica su ciencia y arte por el discurso, Sócrates propugna la virtud o *areté* ante la sofística que encarna el pragmatismo. Sócrates aboga por la trascendencia de la verdad en la educación¹⁶, que fue enfocada desde el Cristianismo con una grandiosa novedad: Dios se comunica con el hombre a través de su Palabra viviente, Cristo.

(...) el fenómeno de la participación es más originario y previo al de comunidad, unión o comunión, al menos en el orden metafísico. Mientras que una cosa no participa de otra, o ambas de una tercera, no hay comunidad ni identidad alguna entre ellas (Redondo 163)

En la educación, y para el propósito de este trabajo, se enfatiza que las clases de ética –que persiguen una formación común en el saber moral-, han de apoyarse *en* y reforzar la comunidad de naturaleza entre quien enseña y quien aprende, al tiempo que el emisor comunica parte de su saber y transmite experiencia de la vida.

Comunicar (...) vale tanto como dar o transmitir algo, y la comunicación se define como “donación”, “entrega”, o “transmisión”, aun cuando esta última palabra tenga un ligero matiz diferencial con respecto a las otras dos (Redondo 176)

Por ser entrega o transmisión, supone puesta en contacto, conexión entre el que da o comunica y el que recibe o participa.

¹⁶ Redondo expone un amplio desarrollo sobre la sofística y el método socrático, previamente en las pp. 11-75

Sin esa condición la comunicación sería imposible. Por eso, la mediación es inherente a toda comunicación.

Educación y comunicación comparten características comunes que en una visión esencial o natural coinciden; en una visión dinámica (la vivida en clases), intersectan planteando un reto didáctico y formativo porque las dos son procesales, complejas y dinámicas.

Puede haber una comunicación no educativa. Aquí se trata de la educativa. Basta diferenciarlas diciendo que la educativa es perfectiva para el educando, e intencional, para él y para el docente.

En cuanto al efecto de la comunicación, puede traducirse en un enriquecimiento de tipo perfectivo o imperfectivo, según que se acerque o desvíe al sujeto de su propio fin, según que se instale en la línea de su naturaleza, o sea "contra naturaleza (cf Redondo 180)

En la comunicación, puede ser que uno de los términos de la relación comunique al otro algo propio, o puede ser que comunique algo que, a su vez, procede de otro, en cuyo caso el primero ejercería un papel de simple intermediario. Es el caso de toda criatura con respecto a Dios, quien, como fuente de todos los bienes, puede servirse de ella para comunicarlos a otra criatura.

Este aspecto de la comunicación juega un papel importantísimo en la educación, por lo que al educador se refiere, el cual puede limitarse a ser una especie de canal de transmisión de la verdad —(...)— o ser un verdadero engendrador de verdades vivas, recreadas por él, gracias a una profunda asimilación. Ambas posibilidades cristalizan en dos tipos de maestros casi diametralmente opuestos: uno desértico, frío, objetivo y racional; y otro vivo, creador (cf Redondo 181)

Por su parte, la educación es una modificación accidental del ser sustancial del hombre, pero no toda modificación accidental que adviene a la sustancia del ser humano se inscribe en los dominios de la educación. Se precisan como condiciones “que tenga un *sentido perfectivo* y que sea *intencional*” (Redondo, *Comunicación*, 186). De ahí que la insistencia en la comunidad de naturaleza entre profesor y alumno, sea doblemente requerida.

La naturaleza humana y su fin nos darán en todo momento la clave de esta *selección* perfectiva. No en vano se ha dicho que la educación debe ser un proceso *según naturaleza*.

Si son contra naturaleza son una imperfección y no entran en el ámbito de lo educativo (Redondo 189).

Los modos de ser (filosóficamente llamados “formas”) educacionales no fluyen por emanación ni por creación, se educen de la potencia del sujeto. Requisitos para ello, según González Álvarez (Redondo 187), son:

1. Que dependan en su ser y en su fluir del sujeto
2. Que la potencia o sujeto sea connatural o proporcionada a tales formas;
3. Que dichas formas no procedan de algo extrínseco (...), sino

que nazcan de la misma potencia por transmutación y reducción al acto. Esta triple condición se cumple en todas las formas educacionales que no exceden el orden de la humana naturaleza

2.2 Palabra y persona

La comunicación y la educación tienen como medio principal la *palabra*. Ésta se debe al carácter social del hombre, se entiende en un contexto o cultura, y nos indica el *fin personalista* de ambas disciplinas. El desarrollo siguiente es la demostración de ello.

2.2.1 La palabra, *medio* de comunicación. Referencia a la finalidad, por la alteridad

El medio principal y originario para lograr esa finalidad de la comunicación humana es la palabra. Ésta tiene tres funciones: informativa, expresiva y vocativa. La primera, en relación con la naturaleza, la historia y el mundo; la segunda, con relación a sí misma; la tercera, con relación a los demás. Aunque frecuentemente unidas, distinguimos su carácter simbólico (informe, representación); sintomático (expresión de interioridad) y

de señal (llamada a otro)¹⁷, y la tercera es la más objetiva y apropiada a la ciencia, la didáctica y la historiografía¹⁸.

Si, como dicen Scott y Powers:

[...] en una clase de historia, los comentarios de un profesor sobre un acontecimiento político del pasado, [o sobre] un partido político ya extinguido (...) pueden comunicar la preferencia política actual, su sistema de valores respecto a la guerra, [o] al control del Gobierno o a la invasión de la intimidad (Scott y Powers 49),

cuánto más en una clase de ética, se comunican ideas, valores, creencias y principios. La comunicación, por tanto, sobrepasa la función informativa, y abre a distintos mundos para facilitar, en palabras de López Quintás, *el encuentro* con muchos ámbitos entreverados, y especialmente abren a y hacia la persona:

La enseñanza puede abrirse a la persona, a la relación intersubjetiva. Hay modos de realizarla que no la reducen a la información sino que abren a la comunicación, a la educación. Para conseguir esto, se requiere atender a las acciones personales del educando, pero no buscando su adecuación con la información, sino, al revés, buscando la personalización de la información objetiva que constituye la enseñanza". Esto se consigue adecuando la palabra al público (Naval, *Enseñanza* 62) ¹⁹.

En las ciencias exactas, el valor objetivo de la información prevalece, y de ahí el predominio de la función informativa de la palabra en ese ámbito donde el lenguaje se hace formalístico y

17 Se sigue en esto a L. Alonso Schökel, cit., por Valerio Mannucci: La Biblia como palabra de Dios. Introducción general a la Sagrada Escritura, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1997. Debo la referencia al Lic. Juan Alberto Amézquita.

18 Como señala Manucci, prescindimos aquí del lenguaje puramente utilitarista al que recurre el homo faber para sus necesidades cotidianas, por tratarse de informaciones neutras en que, los lugares comunes sustituyen a la persona. Para hablar del clima o de los alimentos no es necesario que se desprenda la persona. Se entiende por qué en este tipo de intercambios o discursos, las personas no llegan a "decir-se".

19 En ocasiones, en Naval, la diferencia entre formación y comunicación no es clara o suficiente.

técnico, de acceso más bien para los iniciados en tal mundo; pero la enseñanza debe ir más allá de la mera información, ésta debe ser asociada al juicio (Salmerón 116-117).

También en la didáctica, la información prevalece pero "toda persona dedicada a la docencia sabe que no puede prescindir de la función fundamental "formativa", por lo tanto interpersonal, que toda enseñanza debe poner en práctica. Incluso en la historiografía, la narración no se agota en la relación de hechos y eventos (crónica) recuperados por la crítica histórica: debe asumirlas y expresarlas en su interna inteligibilidad y significado, en su mutua relación y finalidad. El verdadero historiador no prescinde de la subjetividad: la palabra que da vida al hecho narrado es suya, es "expresión" interpersonal (Cf Manucci 20). Ciertamente la función doctrinal o didáctica de la palabra con su dosis del lenguaje técnico es fundamental en la misma Revelación bíblica; sin embargo, la comunicación centrada en la información está en

[...]el ámbito de la objetividad [que] es propiamente el ámbito de la información. Informar es comunicar una objetividad. Cuando esta objetividad se refiere a un "saber de objetos capaces de serlo de un saber" acaso pueda pensarse que verdad y objetividad se identifican. Pero cuando la objetividad se refiere a las acciones humanas no puede prescindirse de la subjetividad: la del que actúa o hace, la del que conoce e informa de eso que se hace (Naval, *Enseñanza*, 58).

La función apelativa de la palabra prevalece en algunas formas literarias desde el otro, desde la alteridad, como una vocación o mandato, pero está presente en toda palabra: romper el silencio con un grito o tararear una melodía es dirigirse a alguien, tomarlo como testigo, llamarlo. Aun el rechazo de la comunicación

implica una nostalgia o una afirmación de ésta como valor y vínculo: por eso dejar de hablar a alguien "dice algo" y es uno de los modos más fuertes para reducir a *alguien* a *algo*... pues sólo hablamos, con propiedad, a las personas... porque de ellas se espera respuesta.

La palabra une hombre y mundo: por ella demostramos al mundo y participamos *nuestro* mundo interior. Si la existencia humana acontece en la palabra (Pieper), el hombre está implicado en ésta; "el primer valor de la palabra es que en ella se hace patente la realidad (...); su segundo valor [es] el carácter comunicativo de la palabra. La palabra es tanto un signo objetivo como un signo para alguien, para aquél precisamente ante quien se expone la realidad (Naval, Ética 181).

Tanto el emisor como el mundo expuesto son una "llamada".
Manucci, lo expresa así:

El hombre habla "el" mundo (...), pero no habla "al" mundo. La palabra humana, por su naturaleza, busca al otro, tiene la pasión del otro, ya que el hombre es "relación (...)" Creado para "ser con", el hombre busca un "tú" que le sea semejante (Gen 2,18), un "tú" capaz de comprender y acoger la interior exigencia de darse libremente. El vive para el encuentro y la comunicación; vive de encuentro y comunión. La palabra constituye el *lazo de unión* por excelencia entre el "yo" y el "tú", como principio original de toda renovada comunión (Manucci 21)

Apelar significa llamar: al ser apelativa, la palabra exige respuesta, y provoca resonancia en el tú al que interpela. Lejos de ser un sonido y soplo, posee fuerza creativa: envuelve, emociona, libera... Algo trascendente del ser humano se manifiesta y comunica por ella. Revela a uno mismo en su relación con el otro.

Toda palabra, proferida o intentada, es la posibilidad de un despertar, el descubrimiento tal vez de un valor a cuya llamada era antes insensible (Mannucci 21).

Con Martin Buber (*El principio dialógico* 141-143), Manucci (Biblia 22) insiste en que, en la reciprocidad de la palabra, el hombre tiende a crear la unidad del nosotros, una auténtica comunidad, diversa de la colectividad de la masa que no es unión sino hacinamiento. Por la palabra, el hombre se hace diálogo: se une a los demás y se ofrece a los demás.

Educación es comunicar consigo mismo y con los otros. Los medios de comunicación de que dispone el hombre son muchos y diversos: el gesto, el movimiento de los ojos, el ademán, el diseño, el gráfico y, el más completo de todos, la palabra (...) cuando todos convergen, armonizándose en la expresión integral, la comunicación alcanza el máximo de eficacia y engendra la persuasión en quien dice y en quien escucha (Sciaccia, M. F., *El problema de la educación*, Barcelona: Luis Miracle, 1962, cap XIII, 115, cit. por Naval, *Enseñanza*: 59, nota 87)

Esta es, pues, la finalidad más importante de la palabra: por ella nos damos a nosotros mismos, y damos a los demás, el mundo conocido para hacer una comunidad, un *nosotros* en un ámbito de encuentro común, de unión.

Y en ese darse nos encontramos en lo común que nos une:

la lengua y la historia une [sic] más y mejor bajo el signo del respeto por la diferencia. No necesariamente para cultivar lo que separa, sino para buscar el encuentro. La poesía, el lenguaje de los lenguajes, que como tal, está más allá del lenguaje entendido como señal de identidad lanzado contra otras identidades, favorece de un modo único y especial la comunicación, el entendimiento. Sus temas no tienen fronteras, son de todos. El amor, la esperanza, el dolor, el gozo de estar y de vivir, el hambre de justicia, el canto, la protesta... Temas de todos, temas que hermanan al hombre más allá de la nacionalidad, el color de la piel, de las religiones, de las ideas políticas... (Castro: *Belleza*)

Por eso la mayor comunicación suele darse entre los amantes: tienden a la *unión*. Entre los hombres, entenderse es *vivirse* a través de un *encuentro*. En ese poder unitivo y dativo, encontramos a la persona que se da, que conoce y se ofrece –y con ella al mundo- a través de su palabra.

Si en ninguna relación interpersonal debe romperse el diálogo, en una comunicación educativa, menos aún, porque su esencia misma se logra con el diálogo; por eso dice Frago (según Salmerón: 1) que la razón de ser del profesor o emisor, es “promover procesos de enseñanza aprendizaje a través de relaciones de diálogo”

2.2.2 Palabra y contexto: alteridad

La comprensión del otro, comunicar –lograr unión común- con él, es el fin de la palabra y de su emisor. La palabra tiene, pues, una *finalidad personalista*.

De la trascendencia personalista de la palabra, da cuenta Almacellas (*Elogio...*) siguiendo el pensamiento de López Quintás, al decir que:

La palabra es mucho más que un medio transmisor de un contenido. Adensa los ámbitos que se van creando a lo largo de la vida del hombre. En el lenguaje podemos dar perfiles definidos a ámbitos de realidad que son muy difusos y de contornos indecisos. Por eso permite la comunicación y constituye el medio en el cual pueden gestarse vínculos interpersonales.

Como dice Redondo (recuperado por Naval, *Enseñanza* 59), que si la palabra se usa en educación, esa finalidad es doblemente presente: el fin de la palabra es educar a una persona. Ruidos, sonidos, soplos se vuelven significados con un sentido personal.

Y la persona se da y se entiende no como una *mónada* sino en su ser social, temporal y espacial: en una cultura, en un contexto. Si la palabra es viva, y dicha en más de un *término*, hace falta captar el contexto en que se dice para entenderla y entendernos bien.

Este es, pues, el elemento decisivo al distinguir la comunicación educativa de la comunicación informativa: la presencia de los que se comunican (cf Naval, Enseñanza 58).

Amplía Naval (Enseñanza, nota 84) que incluso “podría definirse como presencia del uno al otro, o de ambos entre sí”, y citando a Emilio Redondo, apostilla:

Es como una apertura, a través de la cual va a realizarse la comunicación propiamente dicha, esto es, esa entrega que hay que entender, no como donación material, sino como la acción de participar o poner algo común con el otro (Naval, *Enseñanza*, 58)

En contextos distintos, la misma palabra puede revelar cosas distintas. Es lo que sucede con términos que en un país se usan para algo, y en otro designan cosas distintas, quizá ofensivas. En contextos distintos, la misma palabra puede ser aceptable o rechazable. Se habla aquí de un sano y natural relativismo que no significa “no haber verdad” ni “la imposibilidad de saberse cuál es” sino que ésta depende del mundo en que nos encontremos porque el mundo en que es expresada una palabra, está implícito en ella o de algún modo es afectado por ella.

El contexto no es sólo importante porque un término se entienda en un sentido o en otro, sino más aún -en línea con la finalidad personalista mencionada-, porque permite entender y

aceptar al mensaje y al emisor, y por tanto, permite la "común unión" a que da lugar "la comunicación" desde un momento previo que es responsabilidad del emisor: al indicar la cultura en que la palabra es dicha y entendida, el contexto condiciona al emisor para adecuarse al interlocutor o público al que se dirige; el contexto da claves para entender al otro desde un nivel anterior y más profundo que la acción comunicativa: el nivel de la percepción, de la inteligencia y de la identidad en su dimensión de *efecto social*.

Un tercer sentido de la importancia del contexto es la *inmersión en los mundos ajenos*: la comunicación es posible porque introduce a *ámbitos*²⁰.

Hay, pues, al menos dos sentidos en que el contexto es importante: permite adecuarse al interlocutor para que el mensaje sea percibido y entendido por él de forma atinente a lo que el emisor quiere participarle, y condiciona el modo de dirigirse a un público para ser entendido y comunicar con él, como dan cuenta Scott y Powers:

La mayoría de la gente, es sensible al ambiente en el que se comunica. Así, el y las personas con las que se entra en contacto, ayuda, [sic] en gran manera, a determinar cómo y qué comunicar (Scott y Powers 52)

Algo semejante al contexto ocurre con el *entorno*: ambos son referencia a la alteridad; el contexto indica la alteridad social, los otros o el modo como los otros entienden y perciben, la cultura en que se vive la palabra; el entorno, alteridad material, lo otro: la

20 A esa realidad se refiere Alfonso López Quintás en sus obras cuando habla del "encuentro", como clave educativa de primer orden, p. ej., en *El poder del diálogo y el encuentro*. Ebner, Haecker, Wust, Przywara, Madrid: BAC, 1997. ISBN: 84-7914-298-7

Naturaleza y su extensión creada por el hombre mediante la inteligencia (civilización); ambos forman *el ambiente* (mundo y naturaleza) en que la palabra es dada y recibida.

[...] el cómo y qué se comunica refleja el entorno en que tiene lugar el intercambio. Es lógico pensar que la percepción de lo que es un modo de comunicación apropiado en ciertos ambientes influirá sobre lo que se le diga a una persona. Por ejemplo, en la intimidad de su casa, uno puede pensar que no tiene importancia reñir a un amigo, pero ¿haría lo mismo en una biblioteca pública, en el vestíbulo de un hotel o en un autobús lleno de gente? [...] De la misma manera se puede usar un vocabulario en el vestuario de un gimnasio que no se usaría en la iglesia o con los padres de la novia o novio (Scott y Powers 51)

También puede considerarse el contexto en la realimentación, cuando se responde a alguien, pues con frecuencia, al oír a alguien estamos oyendo *a su grupo*:

En su mayoría, las personas de conducta social ideal son muy aptas para la comunicación. No es que sepan decir lo más apropiado, o cómo decirlo, sino que parecen ser capaces de interpretar exactamente y responder adecuadamente a la conducta comunicativa de los otros. Así, su capacidad de satisfacer su propia necesidad de inclusión social se une al hecho de que ayudan a otros a que también lo hagan" (Scott y Powers 28)

El análisis de la palabra como medio de comunicación, nos ha conducido a descubrir que el ser humano presenta una estructura locuente, dialógica (Almacellas: *Elogio*). Este valor dialógico nos inserta en el mundo: en los otros y en el contexto, y subraya la prioridad de la *finalidad personalista* de la comunicación, en sintonía con el adagio de que *el fin es causa de las causas* por lo que los medios (palabras, objetos, instrumentos) han de estar supeditados a él. El gran desarrollo de los medios, no debe

hacerlos aparecer como fin ²¹. A partir de una acción comunicativa desde la ética se beneficia la sociedad, y el profesor de ética tiene posibilidades de envergadura y reforma social como constata la práctica comunicativa profesional:

Según Alfonso Gumucio (*Comunicación*),

la *capacidad dialógica* que desarrolla el comunicador por su formación y por la experiencia acumulada, le permite trabajar en el marco de organizaciones comunitarias, no gubernamentales o de cooperación. La *elasticidad* de su formación como comunicador, le permite diseñar actividades de comunicación que no están ancladas en los medios masivos, sino que toman en cuenta el *potencial comunicacional* que ya existe en las comunidades y contribuye a desarrollar la propia capacidad de la comunidad de expresar. Al tener la *capacidad de expresarse*, la comunidad se convierte en una instancia activa de comunicación, y deja ser receptora pasiva de mensajes generales elaborados por otros, al margen de la cultura y de la realidad. El comunicador es el garante de ese proceso de participación que conduce a cambios sociales profundos y permanentes. El comunicador refuerza la capacidad que ya existe en las comunidades. Por una parte las estructuras e instituciones propias: las radios comunitarias, las escuelas, las bibliotecas; por otra las manifestaciones culturales: las fiestas, las ceremonias, los días de mercado, los eventos deportivos; y finalmente los líderes de opinión locales: dirigentes, ancianos, maestros, grupos organizados de mujeres y jóvenes²².

La filosofía personalista ha comentado ampliamente la apelación de la palabra y la comunión a que da lugar, y López Quintás lo ha recogido en su propuesta de enseñanza de la ética, fundada en un estudio sobre los *ámbitos* como ocasión para el encuentro *en la verdad*, de lo que se sigue la necesidad del diálogo:

21 La inflación de los medios frecuente en el ámbito de la comunicación, sucede en la cultura en general, por el crecimiento de la técnica, según Ricardo Yepes (cf Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana. Pamplona, Eunsa, 1996).

22 Las cursivas no corresponden al original.

[...] si por *verdad existencial* entendemos el peculiar resplandor que emana de la plenitud entitativa, es altamente significativo afirmar que *sólo en el diálogo florece la verdad*, siempre que nos cuidemos de conceder al diálogo una significación superior al mero acontecimiento fáctico de entrar dos seres en relación. Comunicarse los hombres entre sí con ánimo de participación común en realidades valiosas -por ambítales- y, por tanto, con espíritu de reverente apertura y voluntad de amorosa convivencia cocreadora significa *fundar vida espiritual*, que es fuente de luz (Metodología 163)

La importancia de la persona pareciera ocultarse en el carácter social de la comunicación planteado por Vanderstraeten, quien explícitamente dice que no es así, sino que es reforzada, porque...

son *personas* quienes establecen el contexto y seleccionan la información de modo que la acción comunicativa es *libre*: al poder leer la conducta de los demás como información seleccionada (por ejemplo, como daño o expectativas sociales del propio comportamiento), el significado de la comunicación puede ser rechazado si el destinatario encuentra la información insatisfactoria o inaceptable. La educación no puede eliminar esta posibilidad de resistencia ni puede considerarse racionalistamente como una *acción eficaz*. Por el contrario, la comunicación intencional con las metas educativas, duplica los motivos de rechazo: el destinatario puede rechazar la comunicación porque intenta su educación (*Authonomy*, 389).

Esta capacidad de rechazo es una cara de la libertad humana²³. Una consecuencia del enfoque social de la educación

23 La falibilidad comunicativa es afirmada también por Emilio Redondo (Educación, 127), recordando de santo Tomás que la manifestación del concepto mental tropieza a menudo con dos obstáculos: uno, la voluntad, que puede retenerlo dentro de nosotros, en vez de ordenarlo al exterior, y dos, por "parte del sujeto pasivo de la comunicación [pues] se requieren igualmente ciertas condiciones para que ésta se realice (...) Se precisa, (...), que haya otro con intención y posibilidad de recibir el mensaje". Esta falibilidad exige, a mi modo de ver, la inclusión de elementos de psicología y comunicación en la formación del docente de ética. La doble limitación del sujeto pasivo se suple por dos formas comunicativas: locutio (conducción a elementos que se ignoraban) e illuminatio (fortalecimiento de la potencia intelectual para que profundice en lo sabido. La segunda no se da sin la primera. Corresponden a lo que hoy llamamos información y formación. Por su parte, Redondo (Educación, 234 a 238), ubica en las limitaciones de la comunicación, las diferencias profundas entre los sujetos: educado-grosero, culto-inculto, mutismo, resistencia, resistencia activa.

que hace Vaderstraeten (Authononomy, 385) , es que en el aula se dan a nivel micro, los fenómenos que él observa a nivel macrosocial: la posibilidad de realimentación, aceptación y rechazo del mensaje y de la comunicación por insatisfactoria o inaceptable: "Human beings do not have to accept what is communicated, or how it is communicated" (los seres humanos no tienen que aceptar lo que es comunicado, o cómo es comunicado).

Buena parte de lo dicho, parece sintetizado en la experiencia didáctica de Manuela Castro Santiago:

La palabra es lo más importante que tenemos, lo más nuestro, lo que podemos ofrecerle a los demás. Las palabras que nos ayudan a escribir y a expresar nuestros sentimientos pertenecen a toda una sociedad. Lo más nuestro, lo más secreto mantiene una relación íntima con los otros, con el pasado, con la ciudad en la que vivimos. Las palabras tienen su origen y adquieren sentido dentro de los contextos en los que son utilizadas (Castro: Belleza...)

Una vez vistos el carácter social de la comunicación en clase, y la *finalidad personalista* de toda comunicación, hay que distinguir el intercambio que en ésta se da entre *comunicación grupal* y *comunicación interpersonal*, y en ésta, las condiciones que dependen del profesor para favorecer el *encuentro* personal, es decir, los factores predisponentes al encuentro y la comunión.

Por el marcado acento del trato personal, que es una de las tres características competitivas de la universidad en cuestión, así como por la finalidad perfectiva de la educación en general, en la materia de ética este enfoque resulta especialmente oportuno y buscado.

Una tercera razón es la finalidad personalista de ambas disciplinas. Consideramos más educativa una comunicación en la medida que promueva las características distintivas de la persona humana. No es aquí el sitio para desarrollar, sino para recoger algunos ejes de filosofía de la educación²⁴ y de una definición de lo humano.

2.3 Comunicación educativa

Fácilmente, la comunicación se convierte en educativa cuando se vive su fin personalista. Y en el ámbito educativo, la comunicación estudia no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino éste ínsito en el desarrollo personal, o en el aprendizaje de ser persona: humanización.

Por razones de brevedad, se mencionan sintéticamente las características o ejes principales de la educación, tal como es entendida por la institución que trata este trabajo:

- Promoción de la inteligencia (facultad racional cognoscente): crítica, argumentativa, clara, convencida, abierta, dialogante;
- Promoción de la voluntad (facultad racional apetitiva): firme y fuerte, constante, justa, afable.

²⁴ El interesado puede remitirse para ello, al libro de Angel Luis González, ya citado, y a las obras de Víctor García Hoz.

- Promoción de la sensibilidad (facultad sensible cognoscitiva y apetitiva): integrada a las potencias o facultades anteriores²⁵.

2.3.1 Elementos particulares

Una comunicación educativa, por tanto, promoverá en sus procesos el desarrollo integral, la dignidad humana, el crecimiento intelectual, el fortalecimiento de la voluntad, la armonía y fortalecimiento de las facultades sensibles e intelectuales, la inserción social, y el reconocimiento al Creador; buscará el conocimiento y perfeccionamiento de la persona en vistas a su naturaleza integralmente considerada, es decir, asumirá los fines y modos pedagógicos de la educación, potenciando ésta en servicio del ser humano integralmente considerado, y con miras al *mutuo entendimiento* entre personas y grupos, en vista del cual desarrollará operativamente su propia especificidad comunicativa.

Un servicio específico que la comunicación puede brindar a la educación, se localiza en los recursos, en la colaboración para la instrucción mediática y el entendimiento interpersonal y social; en la metodología para la selección, tratamiento y codificación de los mensajes; en el estudio de los procesos comunicativos y por tanto, de su realimentación.

25 Para un desarrollo de las tres, en consonancia con el ideario y actuación de la universidad en cuestión, vid., Carlos Llano: Educación de la inteligencia, la voluntad y el carácter, México: Trillas 1999

Este tipo de comunicación, estudiará y perfeccionará los recursos y los procesos comunicativos (verbales y no verbales, lingüísticos y paralingüísticos), de emisores y receptores, echando mano del abanico de disciplinas conocidas como *ciencias de la comunicación*.

Capítulo 3.

Clases de ética y comunicación educativa

Introducción

Las clases de ética tienen su propia peculiaridad. En este capítulo, se especifica esta peculiaridad, analizando las tres *características clásicas de la ética*. Éstas completan la noción de lo que es una *comunicación educativa de la ética*, es decir, proporcionan el enfoque preciso para evaluar comunicativamente esas clases en una universidad.

Así, bajo las categorías comunicativas que son los elementos de la comunicación, se consigue una *óptica comunicativa* (con esos elementos), que viene a especificar qué es una *comunicación educativa* de una clase de ética intrauniversitaria, a la cual en cierta forma, esta *óptica comunicativa* de las clases perfila o completa. Después de haber repasado la naturaleza de la comunicación, y a la luz de una *comunicación educativa*, se mencionará la relación de la clase con los elementos del *proceso comunicativo*.

Es decir, se analizan las clases de ética bajo las categorías de comunicación (que son los elementos del proceso comunicativo), a fin de perfilar con mayor precisión y finura en qué consista una *comunicación educativa* de estas clases.

3.1 Naturaleza de la ética

La ética es un saber filosófico y prudencial, especulativamente práctico y normativo. De estas características derivan retos comunicativos cuando su enseñanza es a nivel interuniversitario.

Por su raigambre filosófica, por su fundamentación antropológica y por sus implicaciones y efectos sociales, la podemos ver con un enfoque social, por varias razones, entre ellas: a) porque en la sociedad hay un *ideario colectivo moral*; b) porque a ese ideario se corresponde una práctica colectiva *del que, y con el que se realimenta* (hay una influencia de la cultura en la acción moral de los sujetos individuales, y una influencia de la acción individual en la moralidad pública); y c) porque hay una *repercusión social de la acción individual*, de modo que cabe analizar las clases de ética en un trabajo de *comunicación social*.

Para el propósito y enfoque de este trabajo, se consideran algunos elementos de la naturaleza de la ética o filosofía moral, porque son el modo adecuado de *codificarla y descodificarla* ante una creciente deformación al respecto:

[...] se ha caído en la creencia de que puede enseñarse ética sin necesidad de recurrir a sus fundamentos filosóficos. Este es un problema que le ha merecido al pensador Estanislao Zuleta alarmarse porque el drama de nuestra educación de hoy está en que cualquier asignatura es enseñada en ausencia del espíritu crítico e indagador de la filosofía, esto es, se enseña no sólo geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, ciencia sin filosofía, sino que, más grave aún, la misma filosofía se enseña sin filosofía. De ahí que haya emergido como categoría central la Filosofía Moral, la que puede leerse sin ningún problema como ética, siempre y cuando se tenga presente

que sus más profundos fundamentos son de naturaleza filosófica (Urrea 9-10).

Según esa naturaleza de la ética, y acorde a las finalidades y enfoque de su enseñanza en la institución de que trata este estudio, se mencionan aquí las tres características ordinariamente enfatizadas de la ética, que son: ser un saber *especulativamente práctico*, ser un saber *normativo* y ser un saber *filosófico* (cf Rodríguez Luño, 19-21). Para el caso que aquí se estudia, esas tres características tienen consecuencias e implicaciones importantes, a tener en cuenta para una estrategia comunicativa. Son *la clave* según la cual analizar la eficacia global de la emisión. Son tres características que el mensaje debe tener en el emisor, y en su modo y medida, el receptor cuando ha entendido al emisor.

Esas características constituyen no sólo un indicador de la eficacia comunicativa de la clase, sino una orientación obligatoriamente atendible en la *planeación* del profesor y en su *evaluación* de la clase y de los alumnos. A su nivel y modo, los alumnos han de participar de ellas al final del curso. Constituyen el enfoque preciso de la materia, y de ahí que se subrayen como su *tratamiento informativo*²⁶, por lo que se comentan enseguida.

26 Aunque en el periodismo y la publicidad, el término "tratamiento informativo" suele ser la distribución y organización de la información, aquí se usa en el sentido de "manera de entender y presentar el mensaje", o como criterio para hacer esa distribución y organización".

3.1.1 Saber especulativamente práctico

Especulativo. Significa ser un estudio, una teoría o explicación que es resultado del estudio reflexivo y riguroso de una realidad. El término “especular/especulación/especulativo”, se toma aquí en su significado original y auténtico: no es una invención fantasiosa y sin correspondencia con la realidad, sino la expresión adecuada del descubrimiento intelectual de la realidad, de modo que la inteligencia hace de espejo de la realidad (*speculum*: espejo). El adverbio de modo “mente”, significa que es la manera como es práctico el saber ético, es decir, el modo de ser práctico el saber moral filosófico, es siendo especulativo, siendo pensado; es la acción moral en y desde el pensamiento.

Este carácter no implica que sea una simple teoría desgajada de la realidad, visión más propia de “un cientificismo, que tal vez sea un recinto demasiado estrecho para contener a la filosofía”, como concluyen Itzel López Martínez y Luis Aarón Patiño (Origen 7)

Práctico: no quiere decir que sea una técnica o modo de producción, no quiere decir que sean reglas para aplicarse o cosas para hacer. Quiere decir que se está estudiando o entendiendo una realidad que es la acción libre, circunstanciada, concreta y variable, es decir, la *praxis*.

El hombre se orienta por el conocimiento y la verdad. La verdad práctica se da en la acción buena o prudente, pero el conocimiento ético (la verdad sobre el bien), no es sólo de nivel empírico o existencial. La acción puede estudiarse *ontológicamente* (sus

constitutivos o metafísica de la acción); *físicamente* (su dinamismo), y *epistemológicamente* (condiciones de inteligibilidad): y es en esta última dimensión donde se incluyen las *normas morales* que, en palabras de Zagal y Aguilar-Álvarez (Límites 63-64), son principios de inteligibilidad.

3.1.2 Normativo

No quiere decir que sea un catálogo de prescripciones, sino que es un saber que conduce a fines, que si es seguido, conduce a un bien; significa que es un saber regulador de la acción, no un conjunto de prescripciones para aplicarse. La confusión se da también en el campo jurídico, donde por influjo positivista se confunden norma y virtud, ley y Derecho. La Ética –y el Derecho– son ontológicos, antes o prevalentemente que normativos. Estar ajustado a una regla no es lo mismo que la regla misma. El deber de dar a cada quien lo suyo, no es igual al acto virtuoso de la justicia. La primacía del deber y la norma sobre el acto bueno, es una reducción de consecuencias nefandas²⁷.

3.1.3 Filosófico

La filosofía otorga, según Zagal (Ética 25), al menos tres características a un saber: radicalidad, relación y rigor. La *radicalidad* se refiere, principalmente, a la consideración e implicaciones metafísicas. La puesta en *relación*, a la referencia a otros saberes y actividades, al lugar dentro del área de saberes y actividad, y a la ubicación o contexto, es decir, el *lugar en el*

27 Profr. Juan López Padilla. Entrevista personal con el autor, 20 de julio de 2007.

mundo del que se trate. El *rigor* es principalmente lógico, racional, demostrativo, argumental y retórico. Su importancia es tal que “la clave de la enseñanza de la Filosofía Moral tiene que ver con el grado de fundamentación filosófica del profesor” (Urrea 103). Habiendo tantas Escuelas filosóficas se requiere manejar algunos elementos de las *teorías del significado* que subyacen a los principales tipos de teoría ética y mostrar por qué son erróneas algunas de ellas (cf Urrea 48).

Las características uno y tres (*especulativamente práctica, y filosófica*), están íntimamente ligadas al *contexto* de la clase que aquí se trata: un contexto universitario, y “lo específico de la universidad es el trabajo intelectual, para la búsqueda del conocimiento” (Belandria 12). La clase es de divulgación pero *intrauniversitaria*. De ahí que se elijan como indicadores de la eficacia, y hasta de la ética con que se da esta asignatura. Dar *otra* cosa pudiera llegar a ser hasta antiético, porque la naturaleza de la institución indica el carácter de su oferta y producto: saber universitario, y lo propio de lo universitario, es la integración lograda por las humanidades: paradigmáticamente, la filosofía y la teología, cuando éstas cumplen su cometido de amplitud ²⁸.

El carácter educativo de la enseñanza de la ética, queda claro si se recuerda que la educación es un proceso de formación, de acceso al pensamiento y al saber, para saber pensar, hacer y

28 También la filosofía y la teología pueden ser abordadas como un saber especializado, sólo para iniciados (esotérico), y como un sistema cerrado en sí mismo.

actuar. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética, será educativo en la medida que contribuya a eso.

Con relación a la educación de la inteligencia, o formación del juicio o crítica, se pueden mencionar algunos objetivos:

- Reconocer, evaluar y procesar la afectividad sentida o expresada
- Saber expresar la propia afectividad
- Localizar y distinguir simbolizaciones y representaciones mentales, sociales
- Relacionar las necesidades psíquicas y afectivas con las realidades propias, del contexto y del entorno
- Descubrir y distinguir método, estrategia, recursos y procedimientos
- Detectar supuestos y creencias
- Detectar estrategias manipuladoras, sofismas y falacias
- Encontrar fundamentos, deudas o referentes, y principios
- Precisar lo atinente (ubicar en su género, precisar el límite de una analogía, tener criterio para juzgar la autoridad epistemológica y la validez de una fuente)
- Distinguir lo principal de lo secundario
- Evaluar y buscar la precisión lingüística
- Ubicar relaciones y finalidades

Fernando Salmerón (Enseñanza 103-105, 111-115, y 121-124), subraya la especificidad del carácter crítico de la filosofía, capaz de someter a revisión sus propias ideas y la propia tradición, a diferencia de la cultura. En un contexto de influencia de las ciencias biopsicológicas, resulta oportuna esta referencia, explicada por Jacinto Chozas (Antropologías 79-81). La crítica no tiene su fin en sí misma sino en cuanto educa o desarrolla la

capacidad de juicio (cf Salmerón 95-99). Este es importante porque es el lugar del encuentro con la *verdad*²⁹.

3.2 Comunicación educativa en clases de ética

En función de algunos elementos del proceso de comunicación: actores, mensaje, canal, codificación-descodificación, barreras, contexto y realimentación, se puede puntualizar lo siguiente, en orden a una *comunicación educativa*.

3.2.1 Actores

Todo sujeto en su actuación social es un actor moral. Socialmente, son actores morales la familia, la escuela, la Iglesia, los medios de comunicación masiva, las organizaciones intermedias y el Gobierno. Estos actores proclaman, protegen, fomentan y rechazan prácticas, conductas, valores y principios, reflejando e influyendo en la formación y actuación moral de la comunidad nacional e internacional.

Si la integración de principios, tendencias, y deseos no siempre se da pacífica o fácilmente para el sujeto individual que vive el conflicto en forma de dilemas y problemas morales en su interior, menos aún se da pacífica o fácilmente la integración en una sociedad como la actual, una de cuyas banderas es el *pluralismo*. La colisión de prácticas, conductas, valores y principios

29 Sobre la noción de juicio, vid. B. Lonergan, *Insight*, 335-342

morales, da lugar a una reflexión jurídica y filosófica que busca el intercambio de ideas y la concertación a través del diálogo, especialmente en sociedades o comunidades de talante democrático o al menos de apertura a la diferencia.

3.2.2 Mensaje o contenido

Ese es un proceso de intercambio social en el que se requieren conocimientos y habilidades comunicativos, no sólo para el diálogo y la negociación, sino para que la ética misma no signifique un cartabón, un elenco de prohibiciones o una manzana de discordia; para que la ética sea el *ámbito común* en que todos pueden reconocer su identidad moral, y en que todos los actores sociales, individuales y colectivos, puedan desplegar sus propias virtualidades.

Para una tal actuación e interacción social, los cruciales y nucleares conceptos de *libertad*, *bien* y *mal* pueden resultar problemáticos en función de los marcos teóricos y tipos de vida de que sean deudores los participantes, de modo que para unos, el mensaje ético es percibido principalmente como una *restricción*.

Para otros, el énfasis y transformación de la ética y el civismo en la llamada *educación ciudadana* puede esconder o facilitar totalitarismos que creíamos superados, además de reducir -o abdicar- la función estatal en la educación moral, importando sólo o fundamentalmente el comportamiento en tanto legal o ilegal, coincidente con las medidas políticas del Gobierno en curso.

La participación en unos mismos valores y principios, es un mínimo necesario para el desarrollo comunitario o social, y también puede ser una aspiración a la máxima unidad.

3.2.3 Canal

Los canales más usados para la transmisión de la ética son los actos (ejemplos) y la palabra. La fuerza de la imagen en movimiento, representa una ampliación de uno o de ambos de esos canales, de gran uso actual en los *medios* (programas de televisión, videoclips, películas, obras de teatro, etc.), de amplia influencia en el ideario e imaginario colectivos. Cabe apuntar, con Naval (Ética 72, 76) la conveniencia del uso de recursos *poiéticos*, como la fuerza retórica y el uso educativo de diversos productos comunicativos, especialmente artísticos: desde la *tragedia* griega hasta el *cine* moderno, para que el público pueda *juzgar a otro* disminuyendo las alusiones personales, de modo que el espectador puede simultáneamente reconocerse en los personajes, sin ser aludido en público sino en su propia conciencia, lo cual favorece la interiorización o apropiación interna y convencida de los mensajes (cf Naval, Ética 540-564) . Los comentarios que a esas obras se hagan en público, revelarán la postura o el bagaje ético del participante, y esto facilita que el emisor del comentario (profesor, conductor, capacitador) conozca al interlocutor, y dé a su interacción el tratamiento adecuado para

el diálogo -aunque suponga crítica-, apunte al convencimiento, y busque el cambio.³⁰

La palabra y el ejemplo, son educativas, porque, en palabras de Fernando Salmerón (Enseñanza 123-124)

la conciencia crítica no puede ser tratada con los procedimientos de la información o los adecuados para el desarrollo de habilidades [...]; una enseñanza de este tipo debe apoyarse en un grado considerable en el ejemplo.

Un campo aprovechable lo constituye también el recurso al testimonio: personas con ascendencia o prestigio que hablen a la gente y participen su experiencia y valoración. Como dice Carlos Zarzar (Formación 207):

Los recursos [...] pueden ser de tipo didáctico, como libros, artículos, mapas, películas, grabaciones, equipo, herramientas, etc.; pero también pueden ser recursos humanos, es decir, otras personas, además del profesor, con quienes los alumnos pueden entrar en contacto en algún momento del proceso de aprendizaje.

La amplitud de posibilidades que, con las nuevas tecnologías se abren al respecto, facilitan incluso el intercambio. La experiencia recomienda este tipo de recursos.³¹

30 Excede a esta exposición, la paulatina fundamentación e ilustración de lo dicho. El interesado puede remitirse a los capítulos III y IV de la obra citada.

31 Así ha sucedido en el curso 2007 de Ética en Ingeniería Civil, en que se invitó a dos médicos, a un Ingeniero civil con amplia experiencia en la Administración Pública, y fuera de las fronteras nacionales, se hizo contacto con el Decano de los Ingenieros del Perú. Oír de sus voces o escritos, experiencias éticas, resultó ilustrativo, alentador, interesante y de amplio provecho para la motivación posterior de los alumnos y su valoración de la asignatura.

3.2.4 Codificación-descodificación

La codificación y descodificación se realizan mediante los conceptos de bien y mal que el público tiene, y provienen tanto de los actores mencionados, como de la propia forja que el sujeto va realizando a través de su biografía. El público más problemático suele ser el ecléctico que, al carecer de una estructura lógico-metafísica sólida y coherente, salta de un asunto a otro, en indebidas comparaciones, generalizaciones y frecuentemente extrapolando, por lo que requiere un interlocutor con habilidades lógicas, argumentales, analíticas, dialógicas y retóricas, además de poseer un conocimiento afinado de la ética, al tiempo que permita, favorezca, estimule y *mantenga una comunicación interpersonal* adecuada, para favorecer la búsqueda mutua de la verdad, gracias a su elasticidad conceptual, a su apertura intersubjetiva, y a la capacidad de matización intelectual, disponiendo al alumno *-mediante todos esos recursos-* a la *aceptación de posturas contrarias*, de tal modo que no sea percibida como *pérdida* por el interlocutor: se debe evitar la impresión de *lucha* o un enfoque de *discusión* (de afán de dominio, de hacer prevalecer la propia postura); se trata de evitar que el prejuicio, la obstinación y la defensa de la propia creencia valgan más que la verdad.

3.2.5 Barreras

Entre las barreras mencionados al describir la naturaleza de la comunicación, algunas que se dan en la clase interuniversitaria de ética, pueden impedir la comunicación. El emisor ha de ser consciente de ellas, y elaborar unos lineamientos y políticas para superar la distancia entre él y su receptor. Como ha observado aguda y profundamente López Quintás (Metodología 70-71), al analizar los tipos de distanciamiento, una especial intervención e interpretación de la inteligencia humana, puede convertir esa distancia entre ambos actores, a tal punto de no impedir, sino hasta facilitar, un *encuentro*.

Se puede mencionar que la personalidad, las actitudes, disposiciones administrativo-académicas y operativas, la prudente combinación de rigor, seriedad académica y exigencia, con la comprensión, así como la facilitación de medios para cumplir las exigencias, constituyen un núcleo importante para ese *encuentro*, y punto de capital importancia, será la determinación (no indulgente ni exagerada, sino sensata) del nivel adecuado de *especialidad filosófica*, de rigor en la elaboración de trabajos, y de concreción de exigencias pertinente a cada perfil de destinatario.

Las barreras histórico-culturales, y de preparación intelectual, llevan frecuentemente a plantear objeciones y preguntas, a veces impertinentes o desenfocadas. Prejuicios, información incompleta o sesgada, y una opinión pública desfavorable en torno a temas de especial gravedad y sensibilidad (aborto, eutanasia,

anticoncepción), se suman a las costumbres, el apasionamiento, la debilidad crítica, y una defectuosa formación moral recibida que, en unos casos dificulta y complica el *entendimiento* de los actores, por lo que una *comunicación educativa* estudiará todo ese fenómeno, y los modos y recursos para afrontarlo en un ambiente universitario y en una asignatura *con raigambre y enfoque filosófico* (no meramente moral, ni sociológico ni de interculturalidad), sin demérito del respeto, pero con definida y clara toma de postura del emisor, quien debe reducir las barreras evitando imposición, burla, cerrazón, y fallas argumentales, retóricas y expositivas.

Como advierte Lonergan (Método 270), no se puede dar doctrina a un público de nivel general o *conciencia indiferenciada*, "sino a través de ritos, formas narrativas, títulos religiosos, parábolas y metáforas eficaces para un determinado medio". La excepción a esta regla es el público educado, que maneja o está familiarizado con conceptos. En las clases de ética, la materia de Antropología Filosófica pretende cubrir ese hiato entre ignorancia y receptividad doctrinal.

3.2.6 Contexto

Obviamente, el *contexto general*, crea un bagaje de creencias con repercusión en las clases.

A su vez, el *contexto particular*, influye de diversos modos: los destinatarios pueden indisciplinarse u ordenar su participación; ser

más, o menos respetuosos con los demás; quejarse por principio, o ser recios ante los trabajos y retos que toda relación laboral y académica generan; pueden imitar conductas o rechazarlas; participar o boicotear; burlarse y molestar, o respetar y ayudar a los compañeros; contribuir o no al desarrollo de un curso, a la consecución de metas, y a la comprensión y apropiación de mensajes.

Extiende los límites de este trabajo hablar sobre la comprensión y la reflexión, pero son características imprescindibles en la educación moral.

La *comunicación educativa*, atiende este tipo de situaciones, desde su observación y registro, hasta la evaluación de la eficacia de la puesta en práctica de estrategias y procedimientos para encararlos.

Por lo que toca al *contexto general*, una comunicación educativa tiene presente las características del ambiente y su influjo, en torno a los mensajes y contenidos de la asignatura, pero sobre todo en la personalidad, modos de codificar y decodificar, realimentar y tratarse de los actores, en orden a un proceso comunicativo interpersonal y grupal, instructivo, didáctico, lo más fluido y terso posible, con la finalidad pedagógica o formativa correspondiente.

Con relación al *contexto particular*, la comunicación educativa estudiará el mejor modo de darse a entender dentro de las

características particulares de un grupo, con un conocimiento previo y continuo de éste (consideramos aquí como parte del grupo, al emisor o profesor); diseña estrategias; selecciona canales y mensajes; ordena éstos, y planea su presentación; elabora los recursos comunicativos necesarios para *entenderse*; y evalúa el grado de entendimiento logrado, para rediseñar la intervención de los actores en el proceso comunicativo. Incluye el estudio de la sociología grupal, elementos de psicología social y organizacional, y elabora modelos comunicativos para la eficacia del proceso comunicativo.

SEGUNDA PARTE

[...] la enseñanza es la comunicación del acto de intelección. Destaca las pistas, los indicios pertinentes que conducen al acto de intelección. Atrae la atención con el fin de evitar las imágenes que distraen y ponen obstáculos en el camino de la intelección. Plantea las nuevas preguntas que revelan la necesidad de las nuevas intelecciones en orden a modificar y complementar el acervo adquirido. La enseñanza ha aprehendido la estrategia de la inteligencia que se desarrolla, por lo cual comienza por lo sencillo para avanzar hacia lo más complejo. De manera deliberada y explícita, todo esto lo hacen los maestros por profesión que conocen su oficio. Pero el punto que quisiéramos destacar es que esto lo hacen también, aunque de manera inconsciente e implícita, los padres con sus hijos y los pares con sus pares.

Bernard Lonergan,

Insight, México;Salamanca: UIA;Sígueme, 1999: 224-225

[...] para comunicar es necesario entender lo que uno desea comunicar. Jamás podrá la repetición de fórmulas sustituir la comprensión. Porque sólo la comprensión está en capacidad de expresar lo que capta, en cualquiera de las formas exigidas por la serie casi infinita de diferentes auditorios

Bernard Lonergan,

Método en teología, Salamanca: Sígueme, 1988: 338

Introducción

Con los elementos conceptuales recogidos en la primera parte, se realiza ahora un acercamiento a una experiencia de comunicación educativa: las clases de ética en un campus de una institución universitaria de la iniciativa privada, en el interior de la República.

El primer capítulo analiza el contexto institucional, para proceder, en el segundo capítulo, al análisis de esas clases de ética, tal como se dan en la práctica. Ese análisis sigue el enfoque estructural del proceso de comunicación (actores, mensaje, codificación...).

En función de esta segunda parte, se elaborarán los lineamientos de propuesta para una estrategia de comunicación adecuada a la naturaleza y realidad de estas clases, con lo que terminará el trabajo.

Capítulo 1.

La institución

1. La Universidad Panamericana

La institución de la que trata este trabajo, es el segundo campus de una universidad privada, surgida en México, a finales de los años sesenta, por aliento y estímulo de un eclesiástico, san Josemaría Escrivá de Balaguer, quien pidió su creación a un grupo de empresarios interesados en la formación empresarial. En la visión de este sacerdote, y de la institución por él fundada (Opus Dei), el mundo de la empresa y riqueza material, había de estar unido al mundo de la inteligencia y la riqueza intelectual. De ahí surgió la unión entre el Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE), y la Universidad Panamericana, cuyo primer campus en el interior de la República Mexicana tiene su sede en Guadalajara, desde 1981, a petición de un grupo de empresarios interesados en una mayor oferta educativa universitaria en la región, como continuidad de las escuelas de educación inferior y media, ya existentes, con la asesoría de la Prelatura del Opus Dei (cf Romero 13-45). El tercer campus, se ubica en Aguascalientes, proveniente de la adscripción de otra institución: la Universidad Bonaterra.

El campus tratado aquí, el de Guadalajara, inició su actividad en 1981. De su Consejo directivo dependen las Carreras y Departamentos detallados más abajo, en Contexto particular, más una nueva Carrera de Ingeniería en Diseño e Innovación, a partir de agosto de 2007.

1.1 Sus principios

Los **principios** que forman la columna vertebral del quehacer educativo de la Universidad Panamericana, son :

la libertad y autonomía, que la institución consigue gracias a la libertad de elección del profesorado, para establecer planes de estudio y la posibilidad de poseer un patrimonio propio y administrarlo. En virtud de estas características, la universidad reúne una comunidad de personas abocadas al florecimiento del saber humano, sin más ataduras que las exigencias de la verdad y del rigor científico. La autonomía se hermana con la universalidad: la universidad está abierta a cuantos reúnan condiciones de capacidad, sea cualquiera su origen social, sus medios económicos, su raza, su sexo y su religión. En los Estatutos de la universidad se asienta: "Asimismo, la enseñanza en la Universidad Panamericana se caracterizará también por un recto sentido del fin del hombre y, en consecuencia, se esforzará por destacar los valores humanos donde quiera que se manifiesten, sin restricciones de ninguna clase por razón de raza, lengua, credo o nacionalidad" (Universidad Panamericana, Principios parr. 2)

La **misión** de la universidad está consignada en su página de presentación, así:

Educar personas para que, por medio del estudio, el diálogo y la reflexión, busquen la verdad y se comprometan con ella. Promover en los universitarios - profesores y alumnos- un humanismo cristiano que posibilite la construcción de un mundo más justo, a través del enriquecimiento de los saberes y el entendimiento entre los hombres. (Universidad Panamericana, Visión 1)

Sus **objetivos** son:

1. Sólida preparación académica

La universidad se propone desarrollar en sus profesores y alumnos una sólida preparación, que se concreta en el impulso a la investigación, a las publicaciones y a la consolidación continua de las licenciaturas y los programas de posgrado.

2. Formación ética

La preparación académica que ofrecemos, comprende junto al aspecto científico, técnico y profesional de la formación, aspectos culturales, sociales y éticos que están presentes en toda nuestra labor, de manera que profesores y alumnos posean una concepción unitaria del ser humano, que les permita adquirir la capacidad de esfuerzo para diseñar y encarnar un proyecto de vida propio, basado en una visión cristiana del hombre y de la sociedad.

3. Educación personalizada

Compartimos la convicción de que la educación de cada persona, individualmente considerada, es la mejor manera de propiciar el auténtico desarrollo de la sociedad. Por ello, es una nota distintiva en todas las actividades académicas de la universidad.

4. Actitud de servicio

La universidad fomenta en sus profesores y alumnos una creciente actitud de servicio. Por ello ofrece las condiciones

materiales y culturales, que permitan a todos los miembros de la comunidad universitaria, atender a los demás como personas.

5. Contribución al bien común

En la universidad se preparan personas con una profunda responsabilidad social que, a través del ejercicio comprometido de su profesión, contribuyan al crecimiento de México. Para ello, profesores y alumnos, mediante la formación ética y profesional, serán capaces de afrontar los retos que suscita el mundo actual.

6. Trabajo bien acabado

Directivos y profesores, procuran trabajar fomentando el cuidado de los detalles, la altura profesional y la tarea acabada con la mayor perfección posible. Los alumnos adquieren esta cultura mediante el ejemplo y la amable exigencia. (cf Universidad Panamericana, Principios)

1.2. Su gobierno

La Universidad se regula jerárquicamente así:

1. Junta de Gobierno
2. Consejo Superior
3. Consejo de Rectoría
4. Consejo de Dirección de cada campus
5. Comité directivo de facultades, escuelas, institutos, centros o áreas

6.Otros que determinen los tres primeros en sus ámbitos respectivos de competencia (Universidad Panamericana, Reglamento general).

Por jerarquía de mayor a menor, sus órganos de gobierno tienen las siguientes características:

La *Junta de Gobierno*: establece la organización, implantación, ejecución y supervisión de las actividades de la institución. Nombra y remueve miembros del Consejo Superior y al Rector; acuerda la administración y disposición del patrimonio institucional; conoce y resuelve los asuntos de mayor trascendencia de la Universidad, Centros e Institutos; y suscribe acuerdos que afectan el funcionamiento institucional (cf Universidad Panamericana: Reglamento, art 6).

El *Consejo Superior*: no menor a cinco personas, se constituye por miembros determinados por la Junta de Gobierno. Entre sus funciones están: representar a la Asociación Civil que es la institución; nombrar o remover Rectores de *campi*; aprobar adquisiciones de activos inmuebles e inversiones significativas; aprobar ayudas que impliquen gastos significativos; aprobar compromisos de vinculación que impliquen responsabilidades económicas importantes; modificar Estatutos –conjuntamente con el Consejo de Rectoría-; y establecer lineamientos generales, criterios, proyectos o programas que deben seguir los consejos patronos de cada ciudad (cf Universidad Panamericana: Reglamento, art 7).

Por su parte, el *Consejo de Rectoría*: es un organismo *intercampi*, formado por el Rector, los rectores de cada campus, el Director de otros Centros o Institutos, el Secretario General de la universidad, y otras autoridades que determine la Junta de Gobierno. Lo preside el Rector ³² (cf Universidad Panamericana: Reglamento, art 8).

El *Consejo de Dirección*, designado también como *Consejo directivo*, gobierna por delegación del Consejo de Rectoría, y maneja la gestión educativa del campus; promueve nombramientos de directivos de Carreras, Centros, Programas y Áreas; coordina acciones de Capellanía; impulsa actividades de formación; aprueba estados financieros, inversiones, activos inmobiliarios y aumentos generales de sueldos, y demás gastos que repercutan significativamente en el campus, Centro o instituto afiliado; da seguimiento a metas y programas de cada Carrera y curso, conforme a un plan cuadrienal.

Para el seguimiento directivo, este Consejo de Dirección reúne en áreas a los distintos Departamentos, secciones y Carreras, de modo que cada directivo agrupa bajo su dirección personal, a varios Departamentos y Carreras. El director que agrupa todos los asuntos de Capellanía y materias humanísticas se denomina Director de Formación; su Departamento se llama se llama Formación Integral.

32 Se trata de un Rector general, es decir, rige la universidad entera. Cada campus tiene Rector propio del campus.

El *Comité directivo*: es un órgano colegial de gobierno de cada Facultad, Escuela, Área o Instituto, salvo los reservados al Consejo de Rectoría y al Consejo directivo de cada campus.

1.3 Su concepto de la vida

La institución, en sus tres *campi*, se manifiesta a favor de una visión cristiana de la vida, que en el caso de la institución universitaria, se traduce en la armonía entre fe y razón, promoviendo la difusión cultural, la docencia universitaria y la investigación que en la universidad se realice, bajo la perspectiva de la unidad entre ciencia y fe cristiana. Esta perspectiva está claramente señalada en las reuniones académicas de fin de año denominados Claustros Académicos (reuniones de todo el personal académico y directivo para enfatizar algunas líneas particulares a seguir, a fin de cumplir su misión).

Aunque en sus instalaciones se plasma y se hace presente una institución eclesiástica (la Prelatura del Opus Dei), ésta no regenta la administración ni la pedagogía de la institución, por lo que puede decirse que, su presencia es más a modo de un equipo aprobador, inspirador, o asesor, dos de cuyos integrantes (uno varón y otro mujer), pertenecen al Consejo de Dirección en el campus que se trata en este estudio.

1.4 Su concepto de formación

Respecto a la formación de la persona, los grandes lineamientos que sigue la institución, se sintetizan en tres grandes apartados, conforme a la tradicional división de las facultades humanas:

- Promoción de la inteligencia (facultad racional cognoscente): crítica, argumentativa, clara, convencida, abierta, dialogante;
- Promoción de la voluntad (facultad racional apetitiva): firme y fuerte, constante, justa, afable.
- Promoción de la sensibilidad (facultad sensible cognoscitiva y apetitiva): integrada a las potencias o facultades anteriores ³³.

1.5 Institución y Actores: el Departamento y los profesores

Como expresión concreta de la visión cristiana del mundo y de la vida, así como de la unidad entre saberes, la universidad da criterios, organiza actividades y capacita a su personal, y brinda servicios de atención pastoral y ceremonias litúrgicas, mediante la Capellanía universitaria, atendida por varios sacerdotes de la Prelatura de la Santa Cruz y Opus Dei.

Para los alumnos, el *Departamento de Formación Integral* también cuenta con la inserción de varias asignaturas en el plan

³³ Para un desarrollo de las tres que inspira el ideario y actuación de la universidad en cuestión, vid., Carlos Llano: *Educación de la inteligencia, la voluntad y el carácter*, México: Limusa, 1999

curricular; dos son de filosofía: Antropología filosófica y Ética, cada una en los primeros dos semestres, respectivamente, y dos de teología: dogmática y moral, en los semestres tercero y cuarto, también respectivamente. Esta articulación en el plan curricular es regla general, no absoluta, e incluso en algunas Carreras la materia de Ética toma un nombre distinto, según ciertas perspectivas y circunstancias de las Carreras. Por ejemplo, en Comunicación se da en el quinto semestre, con el nombre de Persona y Sociedad.

Estas materias filosóficas y teológicas, a cargo del Departamento de Formación Integral, se imparten, tanto para la integración de saberes, propia del ámbito universitario, como para la integración de ciencia y fe, de modo que los contenidos de la asignatura de ética, se dirigen a la unidad intelectual entre los principios que forman una matriz cristiana del pensamiento, y los principios metafísicos que los hacen comprensibles desde la razón iluminada por la fe.

Por razón fundacional y visión institucional, esta universidad se interesa por la formación humana y cristiana de la juventud, concretada tanto en la rectitud de las costumbres y la adquisición y práctica de las virtudes, como en el aprovechamiento de estas materias humanísticas, que preparan el entendimiento a la recepción y comprensión de las principales verdades de fe, se articulan con ella y forman un entramado de matriz cristiana del pensamiento y de la propia vida. De ahí deriva la importancia de la asignatura de Ética, y de ahí derivan los rasgos peculiares con que

se imparte en esta institución. No se estudia como fin en sí misma, sino como integración de vida y pensamiento, de modo que cualquier estudiante, aun de religión no cristiana, entienda y participe del marco teórico que embona la trascendencia, dignidad y derechos de la persona, su carácter creatural, donal, relacional y comunitario; el entendimiento de la corporalidad como expresión o manifestación de una intimidad superior o espiritual, y la necesidad de forjar una personalidad moral mediante hábitos perfeccionantes o virtudes.

La *finalidad explícita* de las materias del Departamento de Formación, es:

desarrollar las capacidades intelectuales necesarias para diseñar un proyecto de vida propio, inspirado en un concepto cristiano del hombre y de la sociedad, así como, (...) favorecer el desarrollo de las capacidades morales requeridas para llevarlo a cabo (Universidad Panamericana: Plan Maestro Formativo, Objetivos)

La *estructura* del Departamento de Formación Integral (FI), está compuesta por el director, una jefatura de servicios de preceptoría, una secretaria, y un cuerpo de profesores contratados directamente por el Departamento, excepto en una Carrera, donde el profesorado que imparte las materias filosóficas, pasó a contratarse directamente por la Carrera, y de ella depende en su funcionamiento y operación.

En el lapso de este estudio, se ha generado en las tres sedes de la universidad, una estructura integrada por el cuerpo docente, según materias o áreas comunes de docencia, llamada Academia, reuniendo en algunos casos, a profesores de los tres campi de la universidad. La Academia de la que dependen las clases de Ética

(excepto la de Ética profesional, incluida en semestres superiores, generalmente en séptimo), se llama *Academia de Antropología y Ética*, y es encabezada por una coordinadora que hace el contacto directo con la jerarquía de la institución. Este es un órgano académico de tipo representativo, y la coordinadora depende del director de Formación, con quien despacha y gestiona diversos asuntos propios de su coordinación.,

Una mayoría del personal docente de las materias de Antropología y Ética es personal femenino; el plantel cuenta con diverso perfil profesional, no filosófico aunque tiene un perfil humanístico en general: una filósofa, una dentista, una Ingeniera Química con Doctorado en Educación, un filósofo con estudios de posgrado en Comunicación, dos pedagogas, un pedagogo, y una abogada. Al término de esta investigación, alrededor de ocho cursan una Maestría en Filosofía, impartida en la localidad por la sede de México.

Después de una lógica prueba en las Carreras, ha habido un acomodamiento natural del personal docente, en función del embone de sus perfiles personales con: a) los del alumnado de esas Carreras; b) los requisitos particulares de las Direcciones de éstas. En las Carreras, hay uno o varios Coordinadores administrativos de grupo(s), que son el personal de enlace directo entre el alumno y la institución para su seguimiento personal, académico y administrativo, en conjunción a la atención de

preceptoría que mira fundamentalmente a asuntos varios de asesoría académica y personal.

Respecto a la materia de Ética, el Departamento controla que la asignatura cubra el perfil propio y peculiar de la institución cuyas líneas generales pueden resumirse así:

a) Disponer de un temario y realización de clases en relación armónica y fluida con las enseñanzas morales y doctrinales de la Iglesia Católica, y la consecuente unidad lógica con las materias de teología dogmática y moral de los semestres posteriores a la Ética la cual, en la mayoría de las Carreras, se da en el segundo semestre, después de Antropología filosófica;

b) En esta relación con la doctrina católica, se evita el seguimiento de Escuelas o autores particulares si de él se siguiera *corporativamente* un autor o doctrina particular, por lo que el desarrollo o crecimiento filosófico del personal (no filósofo en su mayoría, como se ha dicho) , tiene el riesgo del estancamiento; la oportunidad y reto, es localizar autores, exposiciones, desarrollos temáticos y metodológicos de acceso y provecho a estudiantes universitarios no filósofos, en armonía con las principales verdades reveladas;

c) Énfasis en las consecuencias morales de los contenidos;

d) Enfoque a la práctica de las virtudes;

e) Fundamentación racional o argumentación en/de la enseñanza moral.

La materia de *Ética* tratada en este trabajo, corresponde a *Ética General* y *Ética particular* o Aplicada, distinta a *Ética Profesional* que suele impartirse por profesionistas de cada Carrera, en la segunda mitad de éstas, autónomamente a la Academia, y dependiente de las Direcciones de cada Carrera.

Debido al carácter de divulgación interuniversitaria de la asignatura, a esos lineamientos corresponden las exigencias al profesorado, además de las habilidades didácticas y el afán pedagógico propios de ese carácter.

Como se refiere en documentación institucional (Universidad Panamericana: Plan Maestro Formativo), los objetivos de esta materia son, por parte de *Ética general*,

El alumno conocerá qué es la *Ética* y la identificará con el modo óptimo de formar la inteligencia práctica, con la finalidad de que su actuar lo lleve a la plenitud como persona, mediante el razonamiento sobre la naturaleza de las propias acciones, su finalidad y el modo en que lo configuran

Y en la parte de *Ética Aplicada*:

El alumno conocerá los principales problemas éticos del mundo contemporáneo, con la finalidad de que norme su criterio sobre esos problemas de acuerdo con las nociones antropológicas que se le ha [sic] transmitido en las asignaturas estudiadas anteriormente, mediante la reflexión sobre el modo en que esos problemas afectan la dignidad de la persona humana.

Con ocasión de la elaboración del Plan Maestro formativo, el contenido de la materia es revisado en 2004, quedando pendientes, desde entonces, su revisión y mejoría, por razones administrativas. Referidos los elementos principales de la

institución, se procede a describir la asignatura de Ética, en el siguiente capítulo.

Capítulo 2.

Clases de ética intrauniversitaria

Introducción

Vistos los elementos del proceso de comunicación, recogidos los puntos principales de una comunicación educativa, y enmarcado el contexto institucional en que se inscribe la clase de Ética, el análisis de ésta, puede ya realizarse.

En el presente capítulo, se describe y analiza esa clase que presenta características muy peculiares, observadas con relación a una comunicación educativa. Se trata de *clases de ética de divulgación intrauniversitaria*, es decir, no se trata de la materia en la Carrera de Filosofía, sino en otras Carreras, como parte de la formación humanística que la institución descrita, ofrece a todo su alumnado.

La estructuración de este capítulo, se realiza en correspondencia a los elementos, ya vistos, del proceso de comunicación. Las vertientes educativas están entreveradas en el análisis y descripción.

2.1. Mensaje

El temario actualmente propuesto es el siguiente:

INTRODUCCIÓN

1. ¿Qué es la ética filosófica?
2. La necesidad humana de la ética y la naturaleza del bien moral.
3. La ética como reflexión filosófica sobre la vida buena.

2. PERSONA Y ACCIÓN MORAL

1. La ética desde el punto de vista de la primera persona.
 2. La razón práctica.
 3. Teoría de la acción voluntaria.
 - a) Actos humanos y actos del hombre.
 - b) Estructura de la acción humana.
 - i) Elección.
 - ii) Ejecución.
 - iii) Consentimiento.
 4. Libertad y responsabilidad
 - a) Dimensiones de la libertad: libertad fundamental, libertad de elección y libertad moral.
 - b) Verdad y libertad.
 - c) Libertad e imputabilidad moral.

3. REALIZAR EL BIEN

1. El bien moral y la razón práctica.

a) El carácter absoluto del bien moral: el significado objetivo de las acciones morales. Refutación del relativismo.

b) El aspecto categórico del bien moral: las normas morales.

c) El conocimiento del bien moral: las reglas morales, la recta razón práctica y la prudencia.

2. La ley natural y la conciencia personal.

a) Implicaciones de la ley natural.

i) La naturaleza humana y la ley natural.

ii) La universalidad e inmutabilidad de la ley natural.

b) Los problemas de la conciencia personal.

i) Los factores de la moralidad

- Objeto, fin, circunstancias y consecuencias.
- Moralidad de las acciones con efectos indirectos.
- Consecuencialismo y proporcionalismo.

ii) La conciencia errónea.

iii) La conciencia dudosa.

3. Teoría de las virtudes.

a) La necesidad de las virtudes en la vida moral.

b) Las virtudes como géneros supremos del bien moral.

c) Las virtudes cardinales.

- Templanza.
- Fortaleza.
- Justicia.
- Prudencia.

4. La moralidad y la felicidad.

a) Distintos modelos de felicidad.

b) La voluntad moral y el deseo de felicidad.

c) La bienaventuranza: naturaleza y objeto.

4. MORAL CRISTIANA Y MORAL FILOSÓFICA

1. La esencia de la moral cristiana

- a) El don de Dios y la moralidad
- b) Contenido específico de la moral cristiana
- c) Integración cristiana de virtudes morales naturales

2. Sentido de la filosofía moral para un cristiano

- a) Relación entre gracia y naturaleza
- b) Relación entre Revelación y filosofía
- c) Relación entre teología moral y filosofía moral

5. TEMAS ESPECIALES

1. Manipulación de la verdad

a) Conceptos implicados: verdad, veracidad, mentira, simulación, falso testimonio, perjurio,, juicio temerario, maledicencia, calumnia, secreto y secreto profesional

- b) La deformación de los tópicos
- c) La manipulación

2. Tolerancia y pluralismo

- a) Tolerancia política
- b) Cuándo ser tolerante
- c) La manipulación
- d) Respeto a la diversidad
- e) Tolerancia y pluralismo

3. Crisis de la familia

- a) Importancia natural y social de la familia
- b) Familia, pareja, ruptura
- c) Consecuencias de la crisis familiar de nuestro tiempo
- d) Conclusiones y propuestas

4. Respeto a la vida

- a) Manipulación genética y embriones
- b) Transmisión de la vida y fecundidad artificial
- c) Protección legal del derecho a la vida, aborto y eutanasia

5. Ética y política

- a) Principios éticos que regulan la vida política. Manipulación genética y embriones
- b) Democracia
- c) Cultura de la legalidad

2.2. Contextos

Existe un **contexto general** de las clases de ética, con repercusión en la disposición a los temas, mensajes, requisitos y metodología; nos referimos a la cultura de la imagen, al auge tecnológico; al cuarteto moral de subjetivismo, relativismo, escepticismo y liberalismo; y, políticamente, a los ideales democrático, de apertura y tolerancia.

Como **contexto nacional**, tres tipos de vida inciden en las disposiciones y facilidad para el aprendizaje de filosofía moral, según Gustavo Ruiz³⁴: el sentimentalismo, el permisivismo y la dependencia o paternalismo.

Se entiende por *sentimentalismo*, la tendencia a dejarse llevar por sentimientos, pasiones y emociones, contra la recta razón, o la prudencia. Lleva anejo frecuentemente un *permisivismo*, pues para evitar conflictos interpersonales, por miedo a contristar, por el deseo de mantener una relación fluida con las personas, se permiten situaciones, actos o sucesos de inmoralidad. Este fenómeno, suele ser una falta de fortaleza, y genera con frecuencia, inmadurez y faltas de responsabilidad, con problematizaciones crecientes no sólo para ambas partes, permitidor y permitido, sino para terceros: la gente que entra en contacto con irresponsables, faltos de palabra, corruptos, volubles e inmaduros.

34 Entrevista personal con el autor. México, 2001 [s/r]

Hay un tercer contexto, el **contexto particular**, más propio del grupo de clase, en que resaltan: la heterogeneidad de clases socioeconómicas, procedencias geográficas, conocimientos éticos y costumbres morales; la diversidad, tanto de corrientes morales en que fueron formados los alumnos, como de las exigencias de capacitación para el trabajo intelectual, y técnicas de trabajo: lectura, apuntes, redacción, habilidades de pensamiento, que pueden favorecer u obstaculizar la comunicación educativa.

El salón de clase constituye un pequeño universo con un cierto grado de autonomía, en relación con las determinaciones sociales e institucionales, ya que es un espacio cerrado donde las prácticas y los procesos de interacción que se llevan a cabo ponen en juego las condiciones específicas de maestros y alumnos como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa: se hacen evidentes la formación profesional, la trayectoria académica, las historias personales y sociales de los actores, sus recursos materiales e intelectuales y sus expectativas ³⁵ (González Morales: 2004)

Por tanto, el profesor, como comunicador, ha de conocer y atender el contexto de sus alumnos, entender y tratar algunas objeciones y reparos, no como confrontación personal, sino como expresión de un contexto al que su público pertenece, y del que resulta espejo.

35 Las cursivas no son del original

Existen características y diferencias particulares del grupo, que, en parte, son conocidas y aprovechables por la institución, para una mejor comunicación en y de la materia: estilos de aprendizaje; hábitos de estudio; relaciones entre compañeros (sociograma); algunas conductas o costumbres, dentro y fuera de la institución; y en algunos casos, ciertas situaciones familiares de relevancia para prever una mayor sensibilidad en los temas éticos respectivos: matrimonio, familia, divorcio, adopción, religión³⁶, si el profesor conoce y considera la sociología del grupo, documentalmente existente.

El **contexto particular** en que los profesores y miembros del Departamento de Formación se sitúan, está marcado por una fuerte presencia en la universidad, de la mentalidad administrativa de corte empresarial, que tiene peculiares implicaciones morales: búsqueda de éxito monetario y social, formación para ocupar cargos directivos, liderazgo y dirección, en ocasiones entendidos como sinónimos; prevalencia de la mentalidad y decisiones económicas sobre las antropológicas.

De las once Carreras impartidas, cuatro son directa y propiamente administrativas:

- Administración y Negocios Internacionales (ANI),
- Administración y Mercadotecnia (AM),
- Administración y Finanzas (AF),
- Administración y Relaciones Industriales (ARI);

36 Este es uno de los estudios estadísticos que pudieran hacerse por un comunicador

Cuatro lo son colateral o secundariamente:

- Contaduría Pública (CP),
- Ingeniería Civil y Administración (ICA), e
- Ingeniería Industrial (II); e
- Ingeniería Mecatrónica (IM);

y las otras tres contemplan el enfoque empresarial:

- Pedagogía,
- Derecho,
- Comunicación

En los últimos meses de este estudio, se ha anunciado la erección de una nueva Carrera ingenieril: Innovación y Diseño.

Lo anterior, aunado a las costumbres, hábitos intelectuales e intereses de los alumnos, conlleva cierta distancia de algunas características académicas, de investigación y de amor incondicionado al saber, propios de la institución universitaria³⁷. Por consecuencia, las clases tienen una peculiaridad específica, al ser clases de difusión interuniversitaria de carácter interno pero obligatorio que requiere: tratamiento adecuado del mensaje, conocimiento del público, relación interpersonal fluida; adaptaciones, planeación y acomodamientos didácticos; recursos retóricos distintos, según el perfil profesional de cada Carrera,

37 El peligro que, para la institución universitaria supone el sometimiento a lo económico y administrativo, es un énfasis común en investigadores latinoamericanos y europeos. Cf Alejandra BELANDRIA, "El saber en peligro". *Dikaioyne. Revista de filosofía práctica* 9 (2002, Dic): : 97-108, Universidad de Los Andes [Mérida, Venezuela]; José A. IBÁÑEZ Martín, *Hacia una formación humanística: Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona: Herder, 1989. ISBN: 84-254-0986-1; y del mismo autor, "El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades", *Revista Española de Pedagogía*, LIX, 220 (2001:sep-dic), 441-465;

características que no son fácil ni rápidamente conseguidas, y brindan posibilidades de estudios comunicativos sobre terreno, respecto a asuntos puntuales.

A efectos de la actividad académica del personal docente, se ha creado en la institución, la entidad llamada Academias de profesores, divididas por áreas de conocimiento. En el caso que nos ocupa, se llama Academia de Antropología y Ética; es coordinada por una profesora con grado doctoral, quien funge de enlace entre el cuerpo docente y el director del Departamento para propuestas, promociones, solicitudes y cargas de trabajo.

2.3. Medios o recursos

En cuanto al material o medios: cada profesor hace acopio de los de su elección o preferencia, considerando las características de sus grupos. Los alumnos toman apuntes o realizan lecturas breves; hay variedad y apertura a un rango de obras, sin haber libro único, ni apuntes oficiales.

La biblioteca cuenta con escasos ejemplares por volúmen, de su antiguo acervo general, disminuido en el transcurso de esta investigación. Cuenta con una videoteca de aproximados trescientos ejemplares³⁸ de materias variadas. Desde 2005, se ha dotado a cada aula con un aparato de proyección audiovisual (cañón), y acceso censurado a la Internet. No hay suscripción a publicaciones especializadas emanadas de la misma institución o

38 Datos proporcionados por el becario bibliotecario, Diego García. 14 de junio de 2007.

de otras, referentes a la materia. Hay acceso a bases de datos de publicaciones variadas, en EBSCO, LATINDEX, REDALYC y, desde 2006, EBRARY.

Los enlaces a recursos filosóficos bajo la categoría de Bibliotecas virtuales de la página de la biblioteca son los siguientes sitios:

- Carleton University Student Journal of Philosophy
- Cibernous Web de filosofía en Español
- Contretemps: An Online Journal of Philosophy
- Cuaderno de Materiales, Filosofía y ciencias Humanas
- Cyberphilosophy Journal
- El Basílico [sic], Revista de Filosofía
- Filosofía en el Bachillerato
- Lechuza: Buscador de documentación filosófica
- Los Foros de Nódulo
- Portal de Filosofía Cubana
- Proyecto Filosofía en Español
- Red Filosófica Peruana
- Revista Cubana de Filosofía
- Symploké Enciclopedia Filosófica

- *Diccionarios de Filosofía*

- Dictionary of Philosophical Terms and Names
- Dictionary of Philosophy of Mind
- Encyclopedia of Philosophy of Education
- Glosario de Conceptos Filosóficos
- Glossary of Ethical Terms
- Internet Encyclopedia of Philosophy

<<http://biblioteca.gdl.up.mx/bibliotecas/humanidades.html#FILOSOFIA>>. 28

Jun. 2007.

En el lapso de este trabajo, el Departamento (Formación Integral), ha pasado a permitir que cada profesor estructure más flexiblemente el orden, perspectiva y enfoque de sus contenidos, e inclusive algunos de éstos, en función de su saber, didáctica, experiencia docente, y según el perfil de Carrera donde da clase; hay intercambios interpersonales entre los profesores, en forma de redes informales. En la última etapa de este estudio, las reuniones de la Academia se han restringido desde finales de 2006, por la antedicha Maestría que cursa la gran mayoría de los profesores de la Academia de Ética y Antropología.

2.4. Actores

Los actores de la clase son, como emisor, el profesor, y como receptor el grupo de alumnos. En este trabajo, se consideran las características generales de los profesores, y las condiciones peculiares del caso se refieren más a un perfil particular: los alumnos de Ingeniería Civil y Administración, que son los destinatarios y finalidad de la enseñanza. Adecuar el mensaje (la asignatura) al perfil de los alumnos, según su Carrera es un reto comunicativo expresable en las preguntas: ¿cómo entienden?; ¿cómo expresarse y qué actividades realizar, para que entiendan con más connaturalidad?; ¿qué condiciones deben tenerse en cuenta para adaptar y dirigir el mensaje, a su forma de procesar o tratar la información y mensajes de la asignatura?.

2.4.1 Profesores. Estilos o tendencias

Este capítulo se basa en un estudio de observación participante. Se mencionan las características presentadas por los emisores o profesores, agrupados en tres corrientes o tendencias como estilos de enseñanza, que se exponen a continuación, y que se comentan según la especificidad y peculiaridades, ya mencionadas, de la asignatura. Por eso el enfoque de la observación fue, el contenido (la clase de que se trata: ética o filosofía moral), el contexto (universidad) y la comunicación educativa (didáctica y pedagogía). De esta observación participante, surgirán los lineamientos de una propuesta, con relación al tratamiento del contenido, es decir, de la materia. Para su confrontación, se verá ahora el tratamiento que, en el tiempo, se ha dado a ese mensaje.

Siendo la ética un saber especulativamente práctico, además de normativo y filosófico, su enfoque o tratamiento presenta factores de riesgo especulativo y de riesgo práctico. Por los primeros, derivar en una metaética o en una justificación excesiva, con exposiciones más propias de especialistas y más aptas para los estudiosos de Filosofía, o bien, en una exposición pretendidamente deductiva de toda conducta a partir de reglas y principios ³⁹. Por los segundos, descuidar la orientación vital o concretarla tanto, que se convierta en un manual de conductas aceptables o rechazables.

39 Sobre el despropósito de esta postura, véase Austin FAGOTHEY, *Ética. Teoría y aplicación*, Trad. Carlos Gerhard Ottenwaelder, México: McGraw Hill, 1980 5ª ed.

En el campus Guadalajara de la universidad de que se trata aquí, a lo largo de los años se han presentado los siguientes estilos, versiones o tendencias, en la enseñanza de la ética.

2.4.1.1 Informativo-formativa: transmisión de conceptos

Se caracteriza por la preeminencia de participar a los alumnos conocimientos, definiciones, valoraciones y principios, para regir la conducta e ilustrar la inteligencia en orden a la acción moral. Ofrece esquemas y criterios de validez universal; enfatiza la importancia de los actos particulares; e insiste en la categorización de criterios para juzgarlos: objeto, fin y circunstancias. Subraya, pues, el aprendizaje de contenidos. Es descriptiva, pero le falta profundizar. Arraiga antropológicamente en la seguridad -moral y psicológica- que da el manejo de contenidos a modo de fórmulas: concreto, preciso, exacto –casi siempre escolástico-, por lo que tiene la ventaja de esa seguridad personal.

Un inconveniente que presenta en algunos casos, es, desde el punto de vista del receptor, que se percibe en excesiva cercanía o hasta confusión, con la enseñanza moral general, más propia de los ámbitos familiar y escolar, por lo que el carácter universitario de la ética se desdibuja. (Discusión focalizada, 2003)

Sus riesgos son, desde el carácter especulativamente práctico de la ética, que puede presentar rasgos de intelectualismo, adoctrinamiento⁴⁰, y formalismo⁴¹, al insistir en el concepto de deber y en el análisis y juicios de actos y conductas, con insuficiencia explicativa integral de ciertos problemas que incluyan complejidad, como distintas situaciones de la vida y pensamiento actuales; y desde el ámbito pedagógico en que se contextualiza, puede resultar incompleta por carecer de atractivo vital, o de la formación del razonamiento moral integral, de modo que puede mantener a las personas en la dependencia o el adoctrinamiento, al terminar remitiendo a fórmulas hechas, o a la teología pastoral: "consúltalo con el sacerdote" para la seguridad del juicio moral.

Según el carácter de educación superior de la universidad, se adhiere al prestigio tomista y a la enseñanza tradicional de la Iglesia, y permanece a la expectativa de los especialistas, o de referentes eclesiásticos, para avanzar o pronunciarse sobre

40 El adoctrinamiento según Salmerón (Enseñanza 119-120) "es una forma especial de ejercitación por la cual alguien aprende a responder a determinados estímulos, que pueden ser planteamientos teóricos, con ciertos moldes conceptuales establecidos. Pero el adoctrinamiento no representa en el aprendizaje un nivel más alto que cualquier otra forma de ejercitación. Hay una extensa zona de problemas para la cual ya no se puede propiamente ejercitar para la respuesta: aquella zona en que las respuestas ya no pueden ser fórmulas conceptuales estereotipadas. Estos son los límites en que una doctrina –catecismo religioso o credo político– agota su almacén de respuestas. A partir de aquí, comienza una zona de apreciaciones y discriminaciones que requiere el manejo de reglas y el dominio de técnicas para la solución de problemas nuevos, lo cual rebasa el simple hábito para convertirse en verdadera habilidad". Sobre el adoctrinamiento en la educación moral, cf., María Victoria Gordillo: Desarrollo moral y educación, (Pamplona: EUNSA, 1992), pp. 31,32. ISBN: 84-313-1169

41 "La ética aristotélica no es (...) como la kantiana, una ética de principios universales, sino una ética centrada en la capacidad de juzgar de caso en caso, en la sabiduría práctica que discrimina particulares, en la *phronesis*" Carlos Pereda, Prólogo a Héctor Zagal y Sergio Aguilar Álvarez. Límites de la argumentación ética en Aristóteles. *Phisis, logos, pathos* (México: Universidad Panamericana; Publicaciones Cruz), p. XII (Las negritas no son del original)

algunos asuntos, por lo que su generación de conocimiento e investigación a nivel local, resulta nula o demasiado escasa.

2.4.1.2. Moral

Percibe la insuficiencia vital del enfoque anterior, y busca la finalidad concreta y activa de la ética, subrayando la misión práctica de su enseñanza, y el valor de las vivencias moralmente buenas⁴². Realiza ejercicios retórico-poiéticos de alto y pronto impacto en la vida personal, o en el desarrollo de la conciencia y la responsabilidad social; emite comentarios morales sobre comportamientos –en lo que coincide con la versión anterior–; enfatiza el tema de la virtud, no tanto por la conexión ontológica y explicación filosófica entre “hábito-virtud-acto”, sino por ser la virtud condición indispensable, fruto y expresión de una vida buena, finalidad que esta tendencia tiene presente en sus expresiones de repercusión o influencia social: afectividad, noviazgo, matrimonio, sexualidad y moralidad pública.

Los profesores de este estilo, se duelen del permisivismo y el relativismo moral, subrayan la necesidad social de buenas costumbres, y son sensibles a la petición de clases fácilmente entendibles y de contenidos aplicables.

⁴² Porque conduce al descubrimiento personal de bienes o valores morales. En este aspecto, coincide con la tercera tendencia, mencionada antes: 1,3: Axiológica, p. 6.

Desde el punto de vista de la *comunicación* su fuerza persuasiva depende, en buena parte, de la personalidad y dotes (histriónicas, didácticas, comunicativas o divulgativas) del profesor, o de la capacidad de impresionar por los recursos retórico-poiéticos empleados: textos, cintas de cine, documentales, testimonios, conferencias animadas, comentarios de noticias y otros, en lo cual coincide con las corrientes de enseñanza llamadas de sensibilidad moral, porque propicia y busca el descubrimiento personal del bien,) y de clarificación de valores (Puig 33-37): pretender que el alumno establezca su escala de valores ante la confusión que suelen tener al respecto.

La versión más pragmática del estilo moral, recoge citas, textos y nociones intelectuales en general –no siempre con ordenamiento temático definido-, aprovechables para el impacto comunicativo, y se encamina prontamente a su traducción práctica a veces confundida con *activismo*.

Desde el carácter *especulativamente práctico de la ética*, mira a la acción, con el mínimo necesario de especulación para los alumnos y posee un respaldo teórico variable, según la preparación filosófica de sus exponentes, quienes dedican a la preparación didáctica, o a la acción comunicativa, dosis considerables de tiempo.

Sus dos versiones son *eclécticas* en la elección de sus recursos, por razones didáctico-vivenciales, y se alimentan principalmente de autores pertenecientes, cercanos o coincidentes

al aristotelismo, el tomismo, la fenomenología personalista y el personalismo.

Aunque en ética la acción virtuosa es intención del *emisor* respecto a su *receptor*, no es fin *único ni suficiente* en una clase universitaria de ética, porque la acción humana está *pricipiada* por el intelecto, cuyo juicio moral se forma en un *contexto* intelectual: desde el intelecto mismo. *Mutatis mutandi*, vale la advertencia de Brugger ("Praxis". Diccionario 440):

si la categoría de *praxis* ha de ser fértil para la antropología, no puede limitarse ni a la producción objetiva, ni a los procesos fácticos de la vida, sean individuales o sociales. Precisamente de cara al conocimiento ético (...) la *praxis* (...) no puede servir como criterio, sino que requiere a su vez una justificación desde un fundamento distinto de su realización.

Comunicativamente, además de conectar con el público, la *tendencia moral* suele persuadir; pedagógica y antropológicamente, deja referentes morales claros y abre vinculaciones personales de diálogo y encuentro, a menos que su búsqueda de éxito, la personalidad del docente; o la carencia de solidez o sustento metafísico, no resistan la crítica, y deriven en hechos o actitudes que van de la fina ironía, a la imposición, pasando por la burla, el cerrilismo o el desprecio.

2.4.1.3 Axiológica

Nutrida por la filosofía de los valores o axiología, pretende estructurar con claridad y jerarquía el conocimiento y la realidad moral, auxiliada de una esquematización a veces prolija, pero didácticamente útil para ciertos tipos de personas; presenta cuadros, niveles y ramificaciones de valores.

Filosóficamente se le critica su alejamiento del ser, carencia metafísica que la hace ambigua y puede llevarle fácilmente a un relativismo subjetivo. La investigación no arrojó datos sobre el modo como en la UP se salve este problema, ni tampoco mayores detalles para ampliar la descripción y el juicio sobre este estilo que es el menos presente.

Desde el carácter *especulativamente práctico* de la ética, su ordenación taxonómica parte de la variedad de manifestaciones de la vida moral, y concluye categorizaciones complejas que se debate en justificar, corregir y explicar pudiendo quedarse en una especie de estudio de laboratorio de conceptos.

Pedagógicamente, puede perder eficacia la orientación vital o existencial que logre en los receptores, debido a la artificialidad, abstracción o multitud de encuadres, categorías y jerarquías intelectuales.

Aunque, como se ha dicho, faltan datos para valorarla más detalladamente, y quizá con más justicia, en este campus.

2.4.2 Alumnos

En la clase de Ética, las características principales y generales de los alumnos, que más se han observado para una buena comunicación, se refieren a su contexto y a su perfil profesional. Dentro de éste, resaltan el orden de funcionamiento o prioridad de los canales sensoriales (patrón de aprendizaje), utilizados para aprender, y el estilo de aprendizaje ⁴³.

2.4.2.1 Por el contexto general

La posmodernidad presenta jóvenes que piden razón de todo; son menos seguidores de la tradición, y más cuestionadores de las normas y formalidades; familiarizados con la abundancia y brevedad de contenidos informativos, y con el uso de las nuevas tecnologías de comunicación; habituados a representaciones

43 Para algunos, el término estilo de aprendizaje, corresponde al orden en que, en cada sujeto, se dan las características de reflexividad, actividad, teoricidad y practicidad. Un teórico del estilo de aprendizaje es Kolb. En cambio, para otros, los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. Al orden de facilidad y preponderancia natural de unos canales sensoriales sobre otros, para el aprendizaje, se llama patrón de aprendizaje. El patrón corresponde a una subclasificación del estilo general de aprendizaje, atendiendo a los factores cognitivos, según el sistema de representación usado en la Programación Neurolingüística (PNL). Los patrones de aprendizaje, son, pues, parte de una realidad más amplia, llamada estilo de aprendizaje. Sobre el patrón de aprendizaje, vid. Dawna Markova y Anne Powell, *Cómo desarrollar la inteligencia de tus hijos*. (Trad., al español, de Vicente C. Herrasti), México, Selector 1995. (tit. orig. Ingl, *How your child is smart. A life-changing approach to learning*, Boston: Conari Press 1992 ISBN: 0943233380. La importancia de los patrones de aprendizaje, reside en ser la manera en que "los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, [y] seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico)", según P. Cazau: "Estilos de aprendizaje. Generalidades".
<<http://www.itnl.edu.mx/docs/material21/EstilosAprendizaje/Lecturas/Estilos%20de%20aprendizaje%20Generalidades.pdf>> 7 Feb. 2007

multimediales, y al acceso fácil y rápido de esos contenidos gracias a esas tecnologías y aparatos.

Moralmente, han crecido en una compleja y heterogénea realidad socio-moral, por la que, los profesores, se enfrentan a responder o dilucidar aspectos cada vez más elementales. Debido a que el conocimiento —especialmente el filosófico— es sistémico o interrelacionado, la carencia u oscuridad de ciertas nociones arrastra otras. Un fenómeno observado, es que las nociones arrastradas, corresponden, cada vez más, a conceptos especialmente básicos y graves del orden social y moral.

La *cultura gráfica* reinante, la información en píldoras, la cultura del resumen, la civilización tecnológica y exitista de la respuesta pronta y certera, la sociedad mediática de la sobreinformación y la rapidez, dificultan que el joven desarrolle la reflexividad de su raciocinio, y que no estructure su conocimiento, en la forma, ritmo y profundidad que —dramáticamente—, necesita cada vez con mayor gravedad.

A falta de conceptos, la educación se resuelve en imágenes, como se sugirió en 3.2.5. Así se entiende aquí la afanosa búsqueda de materiales, por parte de algunos profesores, para comunicar en educación moral. El riesgo es quedarse ahí, porque, como dice Salmerón (Enseñanza 97-99), la moralidad exige la *comprensión*: “La comprensión de reglas y principios es inseparable de las formas de la experiencia moral” (Enseñanza 99).

El problema es la lentitud y el tiempo del que se dispone en un curso semestral, por lo que se requiere acudir a la paciencia y a la

esperanza, con cierto desapego respecto a terminar o acabar, *como si fuera un producto físico*, la formación moral del educando, que es una persona, una *biografía en proceso*, también en lo tocante a su desarrollo moral.

Se contempla en varias Carreras, un perfil de personas apremiadas, intelectualmente precarias, psicológicamente ansiosas, y moralmente desbordadas, al tiempo que son impacientes o presentan menor resistencia a la frustración: defectos incapacitantes no sólo para el conocimiento científico, sino para la acción moral ponderada, suficientemente deliberada y libre⁴⁴.

La *sociedad de la información* exige más que la cultura de la imagen de fines del s.XX. Las nuevas tecnologías cada vez permiten más emisores, y popularizan su uso en creciente aumento. El fenómeno de popularización del bitacorismo electrónico (weblog), del podcasting, la edición y colocación de páginas electrónicas, videos y otras grabaciones en la Red mundial, son un botón de muestra. .

Una educación con y por los medios (usarlos como recursos auxiliares en la instrucción y la formación), está incluida y superada en la educación para los medios (enseñar a producirlos, analizarlos y criticarlos). Si, como dice J. Luis González

44 Entrevistas personales del autor con los profesores de la Academia: Erica Aguirre, Luz María Álvarez, Yurixhi Gallardo, Juan López Padilla, Yvonne Manzano y Roberto Rojas; de las materias de teología: Pbro. Rodrigo Martínez, Javier Núñez y Gustavo Ruiz; con los coordinadores y directivos María Fernanda de Obeso, Saralicia Jiménez, Ana Claudia Ramos y Francisco Orozco; así como con los directores de Carrera, Antonio Eng, Sergio García y Sergio Velázquez Rodríguez.

(Perspectivas), "la educación para los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación encuentra su máxima expresión cuando el estudiante tiene la oportunidad de «crear y desarrollar» sus propios mensajes a través de los medios", también es cierto que no desdeña, sino implica, saber leer y escribir, pues como refiere él mismo, citando a Schaeffer:

para 'leer' las imágenes, al igual que los textos escritos, no se ha de olvidar que es necesario aprender simultáneamente a 'escribir'. La expresión a través de los media, como estrategia motivadora a la par que desmitificadora, requiere, por tanto, no sólo descifrar el lenguaje de la comunicación, sino servirse de él». Incorporando esta experiencia el alumno puede percibir significativamente la construcción de la realidad que todo contenido mediático comporta. Esta faceta «expresiva» es fundamental para conseguir el objetivo de una educación para los medios de comunicación.

La sobreabundancia informativa, propia de la sociedad de la información, puede llevar a distintas situaciones de orden personal y social por las que, quien esté expuesto a ella, requiere esquemas conceptuales, marcos teóricos de amplitud tal de pensamiento, que permita una integración sólida, una brújula y un *continuum* intelectual capaz de distinciones, aclaraciones, matices y apertura, junto a una actitud comprensiva y acogedora, en síntesis, los educadores han de dar a los educandos

una formación tan buena y profunda que [...] puedan orientarse luego en una sociedad pluralista y vivir en paz con otras personas que tiene[n] planteamientos completamente distintos, sin escandalizarse ni hundirse. En definitiva, han de darles una buena formación y mucha fortaleza (Burggraf 93).

Respecto a los medios, y "contrariamente a los que han visto en ellos una solución didáctica en las escuelas y de

entretenimiento en las familias", J. L. Gonzáles [sic] propone como objetivo la lectura crítica de los medios que ha de:

- * problematizar el contenido de los medios, para alejar la concepción «naturalizada» que presentan de sí mismos;
- * desideologizar sus mensajes, que tienden a legitimar y a reforzar «determinadas» actitudes, conductas e ideas sobre el mundo;
- * evidenciar la articulación de los medios con el entramado comercial, empresarial, financiero y político para iluminar su pretendida «independencia y neutralidad». (J. L. Gonzáles: Perspectivas)

Como ejemplo puntual de un mínimo análisis, Carlos A. Camacho (Propuesta), dice, basado en José Ignacio López Vigil que:

se debe situar geográfica o históricamente los hechos, relacionar un hecho con otros, revelar otras causas, complementar la información y prever las consecuencias de los hechos. Así, el emisor-intérprete está dando elementos de juicio para que el oyente saque sus propias conclusiones [...]

Los medios ofrecen numerosos ejemplos para ilustrar y trabajar aspectos varios de la educación moral e intelectual, pues además de lo dicho, los alumnos están constituidos (o, en los mejores casos, permeados), de una complejidad socio-moral o combinación vital de corrientes, que obstaculiza tanto la claridad y las disposiciones para aprender filosofía moral, como la introspección intelectual necesaria (autoexamen) para la autocorrección del pensamiento y la apropiación de la conciencia. El cuarteto: liberalismo, pragmatismo, subjetivismo y relativismo, permea su conocimiento y costumbres, dificultando los hábitos

intelectuales y morales de los que depende, y en los que consiste, el saber moral a nivel de ciencia.

La educación moral es un *proceso* –y además, permanente-, y no hay homogeneidad total en el auditorio; la formación moral proviene de tantas fuentes a las que cada uno ha tenido acceso de modo y en grado distintos; el modo de estructurar el razonamiento es individual -aunque influye el contexto-, por lo que, cada quien estructura y corrige su razonamiento, según la propia biografía y recursos, por tanto, para que la modificación de esa estructura, redunde en actualizar los dinamismos humanos y morales fundamentales, se

ha de recorrer el camino que va desde la *adaptación heterónoma* del individuo a las pautas axiológicas dominantes en su medio social, hasta la construcción progresiva de un *pensamiento moral autónomo*, al descubrir la existencia de principios morales tales como la dignidad humana y la justicia, detrás de los planteamientos valorales. De ahí la importancia de que el proceso educativo no se limite a considerar el problema de la *moral como contenido*, sino aborde la tarea de promover el desarrollo de la *moral como estructura* (Delgado 109)⁴⁵

Eso supone que (como advierte Pedro Ortega, según reseña Antonio Pino), al planear y enseñar la materia, se ha de tener en cuenta que,

el objetivo de la educación moral no es el mero desarrollo del razonamiento moral, sino de la acción moral (189); no se trata de saber solamente qué pasa sino qué me pasa, ni de saber qué es justicia sino de ser yo mismo justo (214) (Pino: Reseña)

La consideración de la moral como contenido, es solución fácil

45 Para un abordaje de la ética como estructura, vid. Bernard Lonergan, *Insight. Estudio de la comprensión humana*. Trad. Francisco Quijano, Salamanca: Sígueme; México: Universidad Iberoamericana, 1999, 687-731.

de la vertiente informativo-formativa: transmisión de conceptos⁴⁶. Pero también, petición de alumnos con perfiles técnicos, deductivos o formales, como el de la Ingeniería; y por algunos de los perfiles administrativos, debido a la sensación de seguridad personal que proporciona, o a la sencillez de las fórmulas, frente a los razonamientos y argumentaciones. Sin embargo, en perfiles con dificultad para la memorización y la comunicación oral y escrita, los resultados del memorismo, son más que ineficaces: desastrosos⁴⁷.

En una sociedad pluralista y sobreinformada, donde el criterio del consenso frecuentemente se tiene como garante de verdad y bien, o donde el relativismo está presente y actuante, es imposible enseñar todo a todos, pero, como dice Urrea (70-71):

la Filosofía nos permite acceder a los fundamentos orientadores de nuestra formación intelectual y a nuestro quehacer de vida, trabajo y convivencia. De ahí la desmesura de pretender enseñar la Filosofía como tratado, cuando habrá de ser fundamentación para que cada quien a su manera oriente su lucha permanente por la vida, sus preguntas fundamentales, sus respuestas a los problemas y su toma de decisiones, aprendiendo a aprender, aprendiendo a pensar bien y aprendiendo a actuar. Así, además de la capacidad de preguntar, buscar respuestas, descubrir contenidos y formas e innovar relaciones, en la Filosofía encontramos la posibilidad de desarrollar nuestras capacidades de asimilar, analizar, relacionar y comprender, pensando, reflexionando y actuando guiados por un determinado cómo hacer las cosas, cómo resolver problemas y cómo tomar decisiones.

46 Sin embargo, con Salmerón (Enseñanza 123), se puede decir que "la conciencia crítica no puede ser tratada con los procedimientos de la información o los adecuados para el desarrollo de habilidades".

47 Entrevistas personales con el Pbro. Francisco Flores, el Pbro. Dr. Javier Núñez, y el Lic. Luis Rodríguez sobre su experiencia en los cursos de Teología 2002 y 2003. El estudio de respuestas de exámenes finales de teología, y de ética en esos años y posteriores, especialmente en Carreras técnicas, confirman el dato.

2.4.2.2 Por el contexto particular

En los grupos de Ingeniería Civil, el horario de las clases de ética, suele ser después de varias horas de sesudas clases matemáticas e ingenieriles, por lo que los alumnos llegan cansados, y se les ha de estimular la participación activa, en una asignatura percibida a veces por ellos, como relleno. La expectativa resultante está combinada con una especie de indulgencia o tolerancia: el profesor puede exigir algo, pero no mucho; que no genere ciertas dificultades, esfuerzos o tropiezos en los resultados de promedio general de calificación. La aspiración de los alumnos, y de algunos Coordinadores se puede formular sintéticamente así:

que la ética sea platicada, viendo películas, realizando dinámicas motivacionales, discutiendo y opinando cada quien lo suyo; las lecturas deben ser fáciles, entretenidas y no aburridas⁴⁸.

2.4.2.3 El perfil profesional

El trabajo con grupos de Ingeniería Civil es el que mejor recoge la experiencia de esta investigación. Por su perfil, las características principales observadas en este destinatario, forman un entramado de aptitudes y posibilidades, junto a deficiencias y dificultades:

48 Esta formulación es resultante de entrevistas personales con diversos Coordinadores: la Lic. Ana Claudia Ramos, el Lic. Sergio García, y el Mtro. Francisco de la Mora, así como de discusiones focalizadas en mayo de los años 2001 a 2006, con estudiantes de Ingeniería Civil (2001 a 2006), Contaduría (2003), Administración y Negocios Internacionales (2002), e Ingeniería Industrial (2004). La otra faceta es que han de ser prácticas porque "lo que nos interesa es la virtud" (Dr. Antonio Eng, Mtra. Lourdes Aldrete).

- carácter técnico: preferencia por la acción, la inmediatez, la utilidad;
- patrón intelectual formal (deductivo o matemático);
- concreción (por su familiaridad y dependencia de la Física), simultánea a cierta dificultad para la especulación o la teoría, con tendencia a una facilidad para las operaciones de formalización y deducción;
- consecuentemente, impaciencia ante la incertidumbre;
- atención a los problemas, y tendencia a su resolución;
- actitud de uso (manipulación), dominio y transformación (ingenio);
- dificultad para considerar simultáneamente procesos largos o complicados si están expresados verbalmente;
- practicidad y economía en el uso y aprovechamiento de recursos;
- capacidad de trabajo continuo, bajo presión, y físicamente esforzado;
- sencillez, a veces confundida con descuido de detalles y de calidad.

La práctica profesional de los constructores, da ocasión para desarrollar el sentido común, y la familiaridad con las contingencias o accidentes; una sensibilidad hacia la necesidad y la pobreza (por la convivencia con gente de escasos recursos, por enfrentarse a las contingencias e imprevistos propios de la realidad creada, por la necesaria atención a los recursos disponibles y las virtualidades viables de las cosas).

Por la manipulación, dominio y transformación, una tendencia ético-antropológica resultante es, frecuentemente, el descuido de los detalles; la familiaridad en el trato mutuo, o crudeza en el trato; la relegación de las necesidades culturales y psicoafectivas, así como del servicio directo a la persona, que podrían englobarse en el término: objetivación o cosificación.

Una ventaja de este perfil, es el anclaje a la realidad concreta, que facilita la verdad, y la sencillez, por lo que tiene de adecuación con esa realidad concreta.

Implica también una facilidad para abordajes en que, mediante una especial pedagogía, se le conduzca a descubrir la forma o entramado de relaciones de los asuntos morales, y les facilite su apreciación formal.

Igualmente, el carácter técnico presenta una deficiencia general estética y cultural, con una notoria dedicación del sujeto hacia el exterior, y dificultades para la introspección reflexiva, y para el fomento de la interioridad. Hace falta un especial cultivo de esta dimensión que, respetando y siguiendo lo positivo de este perfil, le abra a la valoración de la belleza por el descubrimiento de lo que filosóficamente se llama "forma".

Este carácter técnico, unido al nivel universitario, presenta una facilidad deductiva, una búsqueda de exactitud formal, brevedad y concisión, junto a una estructuración ordenada, lógica y precisa de los asuntos a tratar, por lo que requiere una preparación didáctica exigente para una comunicación eficaz. Presenta la dificultad de la inflexibilidad, y, por parte del emisor, el riesgo con tal perfil de receptores, será quedarse en el estilo o tendencia informativo-formativa apuntado antes. Requiere una armonización de la información mínima necesaria, con la *comprensión de los principios*, y el desarrollo de la *habilidad reflexiva* propia de la frónesis o prudencia que determina la conjunción de principios

regidores de cada caso juzgado, sin convertirse en una *ética de situación*⁴⁹.

Por su juventud y carácter técnico, el receptor suele tener, de la asignatura, una expectativa, exigencia y conformidad a nivel de *moral razonada*, más que una argumentación lógica y un tratamiento filosófico de los temas de moralidad; su perfil de inmediatez, concreción y parquedad formulística, le ofrece seguridad momentánea y conceptual, con carencias de argumentación, poca profundidad en el entendimiento, y escasa integración.

Este perfil, suele presentar como patrones de aprendizaje más relevantes y problemáticos para la enseñanza-aprendizaje de ética, las categorías que conectan la conciencia directamente con la actividad, denominados kinéticos o cinestésicos (CAV, CVA) y los que la conectan directamente con la audición, llamados auditivos (ACV, AVC)⁵⁰, y no son pocos alumnos que los presentan⁵¹ en algunos perfiles de Carrera como Ingeniería Civil y algunas Carreras administrativas.

49 Sobre la prudencia, vid. Santiago RAMÍREZ: La prudencia, Madrid: Palabra, 1981, ISBN:84-7118-141-X, y Antonio GÓMEZ ROBLEDÓ: Las virtudes intelectuales, (México: FCE, 1986, 1ª reimpr), 121-156 y 189-225.

50 CAV: kinético-audio-visual. CVA: kinético-viso-auditivo. ACV: audio-kinético-visual. CVA: kinético-viso-auditivo. Una explicación somera de estos patrones, con relación a su aprendizaje, se encuentra en la referencia antes citada de Markova.

51 En el curso escolar 2007, en un grupo de 20 alumnos, 12 presentaron uno de ellos. El dato fue revelado por un trabajo, realizado en 2006, consistente en un autoexamen usando los tests de <<http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/vak/queson.htm>>

Como estilos de aprendizaje, los más difíciles para la materia que aquí se estudia, son el pragmático y el activo, puesto que el reflexivo encuentra fácil e inmediatamente elementos para pensar en los contenidos y exposición de la asignatura; y el perfil teórico, los encuentra igualmente, para teorizar. Pero el "aprendizaje haciendo" (pragmático), y el "aprendizaje poniendo por obra lo aprendido", (actividad), son remotos.

Dentro de un *contexto nacional*, ya de por sí deficiente en habilidades de comunicación oral y escrita, el perfil de receptor tratado aquí, presenta una acentuada dificultad en estas habilidades, particularmente la comunicación escrita; así como frecuentes problemas de comprensión lectora que no ayudan para superar aquéllas; por su parte, la pesada carga de trabajo técnico de las otras ocho materias, completa un panorama de pobreza lingüística que aumenta conforme transcurre su primer año de Carrera⁵², por lo que se ha de afrontar con una selección y moderación de trabajos y textos asignados, con la máxima asequibilidad, e instrucciones suficientemente certeras y concisas para su facilitación y aprovechamiento; entre éstas:

- elementos de análisis de texto;
- orientaciones previas e introducciones;
- indicaciones sobre puntos clave que interesan;
- cuestionarios o pautas para la reflexión;
- enseñar a hacer resúmenes contextuados, que incluyan citas y paráfrasis, desde el primer semestre de clases;
- amplia flexibilidad para trabajos tipo acordeón, de formato libre (cuadro sinóptico, esquema numerado, corchetes, y

52 Agradezco el testimonio personal que, al respecto, ofrece la Srita. María Fernanda González Álvarez (2 Jun. 2007). La misma observación, aunque en el área ortográfica, fue realizada por Iván Elizondo en fecha cercana a la anterior.

otros), e inclusive se pueden brindar en un archivo digital, formatos al respecto⁵³.

En este perfil de Carrera, los mapas conceptuales tienen escaso uso, y son poco recomendables: entre otras cosas -propias de la mentalidad estructurada y simplificadora-, por la dificultad en el manejo del lenguaje, y el defectuoso memorismo a los que, sin embargo, tiende el destinatario, en detrimento de su comprensión, y del desarrollo de su capacidad expresiva.

A continuación se ofrece en una tabla, un resumen del perfil general expuesto.

53 Con esto no se renuncia a la educación en esas habilidades, que deben ser objeto de trabajo de otros profesores también, pero se considera con realismo la capacidad del receptor, y se le mantiene en un continuo uso del lenguaje verbal y escrito, con una exigencia moderada o modesta.

Características del perfil observado

Técnico	Manipulación, dominio, uso y transformación vs integración y contemplación
Técnico	Adecuación a la realidad patente o inmediatez
Técnico y joven	Bajas expectativas de la materia. Confusión con "moral pero más razonada", o solicitud de ella
Técnico	Apreciación formal, deficiencia estética e interiorista
Técnico	Concreción en "cosa" o exterioridad, y enfoque de uso, manipulación y transformación
Formal	Deduccionismo, exactitud
Patrones de aprendizaje	Predominio de CAV y CVA, sobre VAC y VCA
Estilos de aprendizaje	Prevalencia del activo y pragmático sobre el teórico y el reflexivo
¿Patrones o estilos de aprendizaje?	Gran dificultad lectora
¿Patrones o estilos de aprendizaje?	Seria deficiencia en la expresión oral y escrita
Curriculum escolar	Abundancia de trabajo de materias propias del área

Tabla 3. Resumen del perfil general del estudiante de Ing. Civil

2.5 Mensajes

Los temas de las clases presentan *mensajes principales*, que contienen otros (mensajes implícitos), o conducen a terceros mensajes que son las consecuencias derivadas del mensaje principal, o deducciones lógicamente obtenidas de aquéllos, por lo que aquí se denominan mensajes derivados.

Estos tipos de mensajes, suscitan, con frecuencia, por parte del receptor, preguntas formuladas, eventualmente, en formas que, en ocasiones, dificultan la relación interpersonal, especialmente si el profesor no tiene una personalidad aceptada, o carece de ciertos recursos retóricos, argumentales, testimoniales. Estas preguntas suelen presentar la forma de: objeciones, retos, ironías, inconveniencias, dificultades, contraejemplos, comparaciones o aplicaciones en casos extremos, que pueden ser manejadas con falta de rigor lógico o de fundamentación sólida.

El manejo de la falta de rigor, crítica y argumentación, ya necesario en otras asignaturas y ámbitos, resulta más delicado en Ética, y más complejo según la desaprensión, o según la confusión entre sencillez y descuido, frecuentes en jóvenes posmodernos, en jóvenes con malos hábitos escolares, y en el perfil de Carrera que aquí se considera.

Ante esas carencias, un profesor de ética, puede fácilmente actuar con modos inadecuados y perjudiciales. Por su inexperiencia, y también por las carencias dichas, el público puede percibir de momento, confusión, restricción, inferioridad, ironía,

impresión de burla o sarcasmo; puede suscitar algunas de ellas, sentirse apabullado y reaccionar agresivamente o con retraimientos. Profesor y alumnos, pueden enfrascarse en un ambiente de discusión interminable, brincando de un asunto a otro, relacionados con el original de una pregunta o comentario; el público puede percibir –con razón o sin ella-, ataques o depauperaciones, y reaccionar durante el curso, de modo tal que puede generarse una espiral de confrontación, ataque, defensa y contraataque, división y alejamiento, que impiden la búsqueda sincera y el encuentro común en la verdad.

Como la ética implica la persona entera, y el profesor o emisor, enseña modos de ser y actuar, es decir, lo bueno y lo malo, “por” y “desde” la misma persona del profesor -que es un comunicador-, sus efectos pueden llegar a ser exitosos momentáneamente, pero un fracaso u obstáculo en plazos más largos, por la interacción con los líderes de opinión o por un ambiente adverso generalizado en el grupo, cuando -el profesor- es rechazado o no reconocido.

2.6 Medios y canales

El canal principal de esta clase sigue siendo *la palabra*, oral y escrita. La proliferación y abundancia de recursos y lenguaje gráficos, se aprovecha didácticamente, con austeridad: un riesgo referente a los patrones de aprendizaje, y ciertos perfiles de Carrera, es el parloteo, con la consecuencia de falta de aprendizaje argumental, temático y concreto. Los alumnos necesitan aprender a responder los cuestionamientos que el contexto más amplio les presenta, y del que unos más, otros menos, participan: sociologismo, relativismo, liberalismo, sentimentalismo.

Es destacable el aumento del afán por tener discusiones y debates, de parte de los alumnos en el transcurso 2001-2006. Algún patrón de aprendizaje (CAV) es proclive a ellos, otro tiene que hablar para aprender (AVC),⁵⁴ pero el asunto tiene sus desventajas y riesgos. Si se usan para la verdadera formación ética e intelectual, es importante hacerlo bajo las condiciones que la pedagogía y la didáctica establecen para su empleo y eficacia⁵⁵. Pueden ser camuflaje y fomento del opinionismo o sociologismo (vid. Cap. 1), bajo pretexto de amenidad, practicidad y dinamismo.

54 CAV: cinético, auditivo visual

55 Al respecto de las dinámicas y técnicas en clase, cf Imídeo G. Néríci Hacia una didáctica general dinámica. Trad. J. Ricardo Nervi, Buenos Aires: Kapelusz, 4a ed, [s/a], Serie Didáctica (orig 1969)

2.6.1 Textos y otros recursos

Cada profesor escoge los textos que más atinados le parecen. Conviene enfatizar la pertinencia de acudir a la literatura, aunque para esto se requiere un tiempo de cuidadoso análisis y elaboración de material que sirva como guía para el comentario en grupo, a fin de percibir el sentido y el calado moral no sólo de los personajes o de las acciones inmediatas, sino de la obra entera o de su mensaje de fondo, como hacen Charles Moeller⁵⁶ o Alfonso López Quintás⁵⁷.

En el caso de Ingeniería Civil que se aborda aquí, los criterios provechosos para la selección y uso, han sido los que se presentan a continuación.

- Lecturas asequibles, aunque de nivel universitario.
- Cuidada elección y resúmenes de textos⁵⁸.

56 Cf Literatura del siglo XX y cristianismo I: El silencio de Dios. Camus-Gide-A. Huxley-Simone Weil-Graham Greene-Julien Green-Bernanos. Madrid: Gredos, 1966 [La obra se ha continuado en el tiempo en más volúmenes que comentan otras obras. Vol. II: La fe en Jesucristo. Jean Paul Sartre- Henry James- Roger Martin du Gard- Joseph Malègue. 4a. Vol. III: La esperanza humana. Malraux- Kafka- Vercors- Sholajov- Maulnier- Bombard- Françoise Sagan- Ladislao Reymont. Vol. IV: La esperanza en Dios nuestro Padre. Ana Frank- Unamuno- Ch. du Bos- G. Marcel- Hochwälder- Peguy.

57 Vid. la formación por el arte y la literatura, Madrid: Rialp, 1993. Al respecto resulta especialmente provechoso, del mismo autor, Escuela de pensamiento y creatividad. Un proyecto educativo en cinco cursos, (s/l): Asociación para el Progreso de las Ciencias Humanas, 1996. ISBN: 84-605-5037-0 [Esta obra contiene en sus cursos el de Cómo formarse en ética a través de la literatura]

58 Julián Marías: Tratado de lo mejor; y Mapa del mundo personal; Austin Fagothey: Ética. Teoría y aplicación, como libro de texto; Aristóteles: Ética a Nicómaco y Retórica; Alfonso López Quintás: El amor humano; Necesidad de una renovación moral; Inteligencia creativa, y artículos sobre manipulación, de acceso en distintas páginas de la Red mundial, entre las que destaca <<http://es.catholic.net>>, Ruta: Escritores católicos.

- Un aproximado de diez páginas –tamaño carta- por clase, como máximo;⁵⁹
- Indicaciones, orientaciones o preguntas clave, previas
- Ofrecer tiempo de aclaraciones “técnicas”, antes de examinar la lectura;
- Permitir flexibilidad y no disminuir exigencia. Para eso, posibilidad de suplir examen con apuntes o con un trabajo personal, tipo acordeón, llamado Trabajo al gusto (TAG), por la libre elección de su formato, realizados mientras leyeron.
- El uso del pizarrón sigue siendo versátil, asequible, cómodo y quizá imprescindible.

También se cuenta con pantalla para retransmitir imágenes desde un proyector (cañón): su ubicación, encima del pizarrón tapando a éste, resulta un error didáctico y comunicativo –desconcertante en una escuela o universidad-: en vez de aumentar recursos a la vista y al uso, los contrapone, disminuye u obstaculiza, restando posibilidades comunicativas, tiempo, y concentración. Su alineación en esquinas quizá sería preferible.

Se ha puesto de moda en algunos lugares, recurrir al cine como forma de enseñanza. El análisis de sus ventajas e inconvenientes, excede este trabajo⁶⁰, pero para este recurso, vale

59 Además de dictarlo la experiencia de seis años, esta extensión fue sugerida por alumnos estudiosos y prudentes.

60 El interesado en el cine como recurso didáctico para la ética, puede consultar, de Juan José MUÑOZ García, *Cine y misterio humano*. Madrid: Rialp, 2003; de María Consuelo y Gloria TOMÁS Garrido, *La vida humana a través del cine. Cuestiones de antropología y bioética*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2004; y de Jacinto CHOZA y María José MONTES: *La Antropología en el Cine II*. Madrid: Ediciones del Laberinto. 2 vols. Sobre el uso de este medio, vid., Carolina GRUFFAT: "Debate sobre la tarea docente en el mundo actual, a través del cine". 9 Marzo 2006. 14 Marzo 2006. <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/007123.php> [Debate, Formación docente]. Sobre la dimensión psicoafectiva del cine y su aprovechamiento por los empresarios, vid., Joan FERRÉS i Prats, "Educación en medios y competencia emocional". *Revista Iberoamericana de Educación. Escuela y medios de comunicación*. 32 (2003: mayo-agosto), 30 jun 2006. <<http://www.rieoei.org/rie32a03.htm#a>>. ISSN: 1681-5653. En la institución analizada, el cine es un recurso frecuente de la Profra. Luz María Álvarez Villalobos.

la advertencia hecha sobre las dinámicas y debates, así como la siguiente.

La exposición indiscriminada a las imágenes necesita una guía analítica e interpretativa previa, como lo demuestra el caso de un profesor que, con la película *Carros de fuego*, usualmente tiene dos objetivos: a) ensalzar el valor del compañerismo, y b) mostrar la posibilidad iluminadora del sentido de la vida que dan la moral y la religión, pero se topó con que la interpretación de varios alumnos fue que el mensaje principal era de otros asuntos muy distintos.⁶¹ Sólo entonces se convenció de la necesidad de elaborar material preparatorio para la visión y análisis de películas.

La anécdota testifica la necesidad de “formar al espectador en la simbología y el lenguaje cinematográfico” (cf Juan Pablo II: Cine)

Otro factor a tener en cuenta para el cine, es el temporal. La materia dispone de un promedio de treinta y dos horas totales, en dos bloques o sesiones de hora y media, y las películas suelen sobrepasar el tiempo de una sesión. Este reparo puede disminuirse notablemente, si se trabaja con instrumentos confeccionados para cada película, como la elaboración de *ediciones especiales*, para reducir tiempos de visión⁶².

61 Lic. Juan López Padilla, Entrevista personal con el autor. 24 de diciembre de 2006. Una interesante exposición es la de Roxana Morduchowicz, “El sentido de una educación en medios. Escuela y medios de comunicación”. Revista Iberoamericana de Educación, 32 (2003): mayo-ago. 6 Mayo 2005.
<<http://www.campus-oei.org/revista/rie32a02.htm>>.

62 Lic. Luz María Álvarez Villalobos. Entrevista personal con el autor. 19 de mayo de 2007.

Las virtualidades educativas, no del cine sino de su buen uso didáctico, pueden comprenderse, conforme a los siguientes comentarios:

Los argumentos cinematográficos nos muestran que la vida humana es relación, enlace de diversas tramas narrativas. Nadie vive en absoluta soledad. La vida de cada uno afecta -de un modo más o menos intenso- a la vida de quienes le rodean. De ahí que el auténtico cine sea un antídoto, como veremos luego, contra el utilitarismo solipsista y la superficialidad. Esto lo consigue mostrando la verdadera realidad del hombre, sin ocultar su misterio, presentándolo en su acontecer, y obligándolo así a ver, imaginar y hacer proyectos (Muñoz 20-21)

Al tener frente a la vista la pluralidad de la vida, el espectador advierte que debe elegir entre las diversas trayectorias que le ofrece la realidad (el mundo y los otros). El cine entusiasma cuando ensancha el horizonte vital del hombre, y deprime cuando lo encierra en la jaula de sus estímulos primarios. He aquí la auténtica función educadora del séptimo arte (Muñoz 21)

La fábrica de los sueños apela en muchos casos a nuestras emociones, pero también nos permite, una vez superado el impacto inicial, reflexionar sobre las ideas vertidas en las imágenes. El espectador busca entretenimiento, pero también desea contenidos y se siente defraudado en su butaca cuando sólo se le ofrece un bombardeo luminoso de meras sensaciones. Emociones similares también se experimentan ante una vídeo-consola o en un parque temático. Pero el cinéfilo aspira a más, pues desea conjugar el deleite con la comprensión intelectual. No podemos, por tanto, quedar anclados en esta corriente frenética de impresiones. La actitud pasiva de quien se deja arrastrar por ese torrente incapacita para disfrutar del buen cine y salir de la perplejidad del escepticismo. El lector puede preguntarse qué tiene que ver una cosa con la otra. Y aquí se sitúa la propuesta que se ofrece en este libro: el séptimo arte puede ser una fuente espléndida de saber antropológico (Muñoz 23)

2.7 Codificación-descodificación: entendimiento, moral y universidad

Las tendencias o versiones sobre la impartición de la materia, referidas antes, no siempre se dan en estado puro sino predominante; ninguna enseña excentricidades metafísicas o éticas, y entre los profesores hay un fondo común de unidad e interés formativo, diálogo, capacidad de encuentro; las redes de comunicación informales se dan más entre los profesores –más numerosos- del segundo estilo o tendencia.

Los tres estilos o tendencias pretenden una educación moral completa (aunque el primer estilo o tendencia, no lo muestra desde su metodología), pero difieren notoriamente en qué entienden por *formación práctica desde la inteligencia*. En qué medida, modo y rumbo sea “desde la inteligencia”, resulta crucial, porque la institución universitaria es, por naturaleza, lugar de ciencia, investigación y generación de saber, también en el caso de la moral, por muy práctico que sea el objetivo final de la ética, y por muy divulgativa que sea la materia, porque su contexto especificador es el universitario.⁶³ Como dice Jacques Marcovich citado por Flor Alejandrina Hernández Carballido (Los fines), “La función esencial de la Universidad es enseñar a pensar...La Universidad es una institución formadora de mentalidades. Ésta, y no otra, es su misión”.

63 El dilema del ingeniero como el técnico social, necesitado de habilidades políticas, comunicativas y de un fuerte componente ético, es desarrollado por Héctor GALLEGOS, *Ética. La Ingeniería*, Lima: UPC. 2ª ed, 2002

La acción humana no se origina de otra sin intervención inteligente, a menos que propugnemos por un modelo conductual regido por la ley de la bestialidad: la respuesta por la sola estimulación. La acción es principiada por la inteligencia con que la persona conoce. El solo testimonio del buen ejemplo, siendo necesario, no basta para la aportación razonada de la acción comunitaria de un profesionista. El creciente ambiente de relativismo y pluralidad, exige del profesionista, una fundamentación razonada y razonable por todos, para sostenerse vital o prácticamente en una comunidad, por lo que requiere justificarse con una visión metacultural, no sólo de la moral sino del hombre.⁶⁴ Esa visión metacultural es la filosófica, que, en el campo de lo moral, se llama filosofía moral o ética, es el enfoque adecuado (codificación-descodificación), para la ética.

64 Sobre la relación entre cultura y filosofía, Cf Jacinto CHOZA, Antropología filosófica y antropologías positivas, especialmente 94-104

2.8. Contexto particular. Finalidad y modalidad de la enseñanza moral universitaria

Un aspecto más del contexto en que estas clases se dan, es la naturaleza propia -también procesal- de la educación moral, en que se inscribe el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética.

La educación moral es *parte* importante y finalidad última de la enseñanza ética; Aristóteles dice (Et Nic, II,2, 11033b 26ss) que “no emprendemos esta pesquisa para saber qué sea la virtud –lo cual no tendría ninguna utilidad- sino para llegar a ser virtuosos”, pero no hay que olvidar el contexto propio del Estagirita y de su concepción de la ética: la vida intelectual, la práctica del bien entendido en una comunidad que tenía por fin la **areté**, vida virtuosa, donde la búsqueda de la verdad, y la unión en la virtud eran objetivo y contexto, y donde no había un clima de mercantilismo ni una aceptación del relativismo, como sucede en amplios sectores de la sociedad contemporánea.

Hoy pareciera que de poco nos sirve saber, por ejemplo, sobre la amistad porque esto no es necesario para poder hacer negocios, siendo por el contrario un obstáculo para estos altos oficios, como lo es la ética. La educación actual tiene como única finalidad preparar a la persona para el mercado, para venderse al mejor postor. Ya no es la divisa de la “paideia”, sino la acuñada por los traficantes del capitalismo “time is money”. Se revive la tragedia del rey Midas, que todo cuanto tocaba se convertía en oro; no hay tiempo sino para el dinero (Urrea 62).

El carácter universitario del contexto de las clases de ética en la institución que aquí se estudia, exige enseñar el saber ético, es decir, la ciencia ética, el saber coleccionado por la tradición.

Enseñar “la virtud” es restrictivo en un ámbito universitario: el alumno requiere aprender a pensar moralmente bien, a fin de estar en condiciones intelectuales para decidirse por el bien aprehendido por la inteligencia, y para convencer al respecto, en su vida familiar, laboral y social en general. Lo razonable y “proporcionado” en la enseñanza a intelectual es enseñar intelectualmente. Caben las demostraciones, aunque, como dicen Zagal y Aguilar-Álvarez (Límites 61), no la demostración apodíctica. Se requiere entender los problemas de fondo, planteados por quienes, justo en nombre de una intelectualidad abierta, plural, profunda, universal e incluyente, difunden mensajes contrarios al propio; se necesita fundamentar la racionalidad de los juicios morales impartidos a los alumnos, y comunicarles el modo de razonar que el profesor o emisor propone; se precisa ubicar y responder el meollo de las posturas contrarias acerca de qué es bueno ⁶⁵, y saber cómo presentarlo: por ambas razones, también es necesaria una cierta cultura tanto en los alumnos⁶⁶ (porque los inscribe en una tradición y contexto, condición para captar la fuerza e importancia de los argumentos y persuasiones), como en los profesores, quienes deben escoger los razonamientos pertinentes, y alejar los extraños

65 Sobre la llamada “educación afectiva”, vid., Victoria GORDILLO, Desarrollo moral y educación, Pamplona: EUNSA, 1992, 91-106

66 Sobre la configuración del entendimiento humano, en torno al sentido común que juzga de lo práctico, y la influencia social que en éste se da, cf Bernard LONERGAN, Insight. Estudio de la comprensión humana. Trad. Francisco Quijano. México;Salamanca: Universidad Iberoamericana;Sígueme, 1999, 223-305

al contexto o cultura de sus receptores (cf Zagal y Aguilar-Álvarez 53-55), como bien sintetiza Salmerón (Enseñanza 103):

"[...] los ideales morales o principios son una parte [...], de las grandes tradiciones culturales, y sólo pueden ser plenamente comprendidos desde el interior de estas tradiciones. Por tanto, ni se entienden los principios sin la literatura, ni la literatura sin las tradiciones"

La pregunta vuelve ahora, y puede verse más su calado: ¿cuál es el saber (contenido y forma) que acerca de la ética debe dar la universidad y cómo hacerlo? Aunque según Zagal y Aguilar-Álvarez (Límites, 142, 151,153,177, 216-222), en ética saber argumentar es una labor secundaria, se necesitan ese saber (argumentar) y los hábitos intelectuales que lo desarrollan, debido a la configuración cultural, el momento histórico, y, aquí se diría, la identidad universitaria⁶⁷. Son requisitos retóricos e intelectuales que conciernen a los profesores desde otro nivel de estudio, y cuyos frutos necesitan los alumnos en la sociedad actual, pluralista y del consenso.

A este respecto es iluminadora la triple dimensión: ser ético, saber ética y transmitir ética indicada por Zagal y Aguilar-Álvarez (Límites 61-62, Nota 135)⁶⁸.

En el mundo y en el campus de la universidad que se estudia aquí, se va difundiendo la convicción de educar en la formación del

67 Además de ameritarlo un patrón de aprendizaje, esta necesidad parece estar también en la base de frecuentes peticiones de los alumnos por debatir, disertar, argumentar y discutir, según discusión focalizada por el autor, Universidad Panamericana, Escuela de Ingeniería Civil y Administración, Guadalajara (Mex) , 25 de noviembre de 2005 [inédita]. Sobre la dinámica de interés, participación y evaluación, se agradecen las sugerencias del Ing. Civil, Rodrigo Fernández Labastida, Entrevista personal con el autor, 20 de julio de 2007.

68. Como se afirmó en capítulo precedente, la palabra "transmitir" resulta ambigua o corta, y en el contexto que aquí se trata, sería mejor decir: "enseñar" ética.

carácter y en los juicios morales de valor⁶⁹. La formación del carácter no es obra sólo ni principalmente de la materia de ética; educan el carácter todos los profesores y normativas administrativas y académicas de la universidad; si la universidad en su clase de ética asumiera los papeles de madre, policía, sacerdote, sociedad y/o Gobierno, fallaría en su misión específica: preparar profesionistas cabales con los recursos intelectuales necesarios para dirigir razonablemente la actividad profesional desde una inteligencia humanista, crítica, rigurosa y bien informada. En nuestro asunto, enseñar ética sin educar la inteligencia universitariamente, podría ser una contradicción, e incluso un fraude (acción no ética, justamente con ocasión de la ética), y podría ser un error directivo, o indicar una falla de identidad. La valoración moral requiere información, hábitos y habilidades intelectuales variados que son objeto de educación.

Un problema de fondo que se presenta es: la ética aristotélica no da pie a una enseñanza moralista (Zagal y Aguilar-Álvarez: Límites 64), y este campus se mueve entre Aristóteles (virtud, plenitud, eudemonismo, ciencia), y moral. Necesita afinar el rumbo y en función de éste, establecer líneas de estudio e investigación correspondientes para una formación más atinente (comunicación eficaz) de la Academia de Antropología y Ética, en función del carácter universitario de la clase; distinguir y definir objetivos,

69 Sobre la educación como desarrollo del carácter, cf Josep Ma. PUIG Rovira, La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós Ibérica 1996, p. 269 ISBN: 84-493-0253-6 Socialización, clarificación de valores, desarrollo, formación de hábitos y construcción de la personalidad moral, son las cinco principales tendencias de la educación moral según el autor.

temas, metodología, recursos, actividades y medios: un programa curricular sostenido filosóficamente, con una finalidad más integral e intelectualmente formativa, *auxiliado de*, o *ejecutado con*, un adecuado instrumental comunicativo que estudie y atienda el perfil del público, atraiga, persuada y posibilite la internalización de todo lo que se pretende comunicar: conceptos, principios, razonamiento y estilo de vida.

2.9 Barreras

A las formas de responder a los alumnos que no ayudan a la comunicación de la materia, y a otras que la dificultan, se llama aquí "interferencias docentes", "barreras" o "ruido del profesor".

Debido a que disponen al alumno hacia los contenidos de la materia (de por sí difícil para ellos, o vista como algo que no debieran llevar, en relación con la estricta área de especialidad profesional), importa considerar y trabajar esas respuestas, pues un modo de lograr la comunicación, es la persuasión o retórica; y la finalidad es participar en la misma verdad que reúne a todos. De ahí la ventaja de acudir a la Antropología Filosófica y saberes afines: ayudan a entender, a contextualizar, a ubicar los mensajes en niveles de más amplia unidad e integración⁷⁰.

70 Sobre los niveles de integración, y los esquemas de entendimiento, vid., Bernard Lonergan, *Insight. Estudio sobre el entendimiento humano*. Trad. de Francisco Quijano Salamanca: Sígueme; Universidad Iberoamericana, 1999.

Los principales factores observados respecto a las barreras, son las dualismos siguientes: dogmatismo o apertura; ironías o respeto; moralismo o rigor filosófico; "permisivismo" (en la jerga universitaria: "ser barco") o exigencia razonable; moralismo o razonabilidad; motivacionalismo o racionalidad; correcta o incorrecta presentación personal; retórica adecuada o inadecuada; todas ellas, actitudes y disposiciones que corresponden a modos de ser, pensar y actuar, es decir, un "ethos" , que es exactamente lo que se desea comunicar⁷¹.

Además, en la universidad analizada, algunas situaciones con autoridades y disposiciones administrativas facilitan o dificultan la comunicación de la materia, porque, en ocasiones, algunos alumnos las perciben como si fueran fruto de la relación con una institución eclesiástica que alienta a la universidad a hacer proselitismo religioso, e imponer conductas de las que no siempre están convencidos los alumnos. Este asunto no se trata aquí, por salir del límite del estudio.

71 "Yo antes no formé bien, por dogmático". Juan López Padilla. Entrevista personal con el autor, 8 de mayo de 2004.

2.9.1 Culturales e intersubjetivas

En clases de ética para universitarios no estudiantes de la Carrera de filosofía⁷², hay muchos elementos de interferencia, barreras o ruidos para la asimilación y comunicación de los mensajes. Aparte del ruido e interferencias externas⁷³ hay "interferencias docentes" que son las generadas por el profesor mismo: su personalidad, su presentación personal, su retórica, sus modos de ser, pensar e interactuar, es decir, un "ethos" ⁷⁴ que es exactamente lo que desea comunicar.

Un campo específico en que se notan ruido, barreras o *interferencias* por parte del profesor, está constituido por el tratamiento que éste da a veces a ciertas intervenciones de alumnos, a las respuestas que les da, ciertamente en forma individual pero en un contexto de grupo; y en momentos difíciles o al menos *significativos* dentro y fuera del salón, especialmente en presencia de otros alumnos. Ese tratamiento genera o refuerza

72 Como se dijo anteriormente, se llama aquí a este tipo de clases, intrauniversitarias, "de difusión universitaria" y de "difusión interuniversitaria", indistintamente.

73 Interrupciones de asesores y coordinadores, salidas y entradas de alumnos; no funcionan el monitor de TV, otros aparatos o la conexión a una intranet o a la Internet; los alumnos provienen de un examen que les tensionó, o acaban de recibir una información que les inquieta, una persona del grupo realiza o dice algo, y los demás se distraen.

74 En la institución analizada, se cuida la ejemplaridad moral del profesor de cualquier asignatura; más aún en de ética. En la mentalidad de sus fundadores, como Carlos Llano, es requisito no sólo en el ámbito docente, sino en el empresarial, donde repite la idea, v.gr, al analizar la función directiva en función de las virtudes, como en "Análisis de la Acción Directiva" y, en "El rescate ético de la empresa y el mercado". Así es, al punto de que el ensamblaje entre ética y antropología en Llano, resulta en una identificación o confusión.

aversión a la materia, dificulta la comprensión de mensajes y sería provechoso prevenirlo o evitarlo.

Parece conveniente un modelo que auxilie para dar ese tratamiento "en forma individual pero en grupo" pues hay ahí un pase continuo de un tipo a otro de relación: se contesta a una persona pero también a un grupo: al grupo al que la persona responde *pertenece*; en un aula, está presente uno de los grupos a los que esa persona pertenece⁷⁵.

Algunas *respuestas y tratos erróneos* son: autoritarismo, deficiencias argumentativas, razonamientos sin significado para el alumno, ironías, desprecio, sofismas, moralismos o teologismos, desorden expositivo, incoherencia. Los más graves en la materia son los que se refieren a los valores morales que se enseñan. Por valores morales hemos de entender en primer lugar la conducta virtuosa pero también las *actitudes* que son consecuencia de la propia naturaleza del profesor. Un número considerable de alumnos, dispensa más una falla expositiva que un modo de ser prepotente. Fuera del salón, algunos pueden: mantener amistad particular con algunos alumnos; generar desconfianza y celos en torno a su imparcialidad en clase; propiciar prejuicios contra la institución, o contra centros culturales frecuentados por alumnos a quienes el profesor invita a participar en actividades extracurriculares; dar sensación de prisa y de poco tiempo para

75 Se trata de un tipo de clasificación de la comunicación según la presencia o no del público: la comunicación en un aula es comunicación "cara a cara" en la que los protagonistas advierten y descodifican el lenguaje no verbal y paralingüístico del emisor.

atender las cuestiones; favorecer o mostrar hartazgo; cansancio; cerrazón; indiferencia; poca atención.

En su interacción con el grupo y por la *información* que la Carrera tiene de sus alumnos, el profesor puede conocer de antemano valores, creencias y actitudes que su público -o parte de él- no comparte, y esta posibilidad de conocimiento parece ser es poco aprovechada a veces para evitar -entre alumnos o peor aún, entre alumnos y profesor- choques y discusiones contrarios al *respeto* y al *diálogo* que la ética pregona, a la apertura propia del nivel universitario y de la comunicación, y puede preguntarse cuáles son los modos que resultan atractivos para ser más aceptada su persona o su mensaje. Esta situación puede ser, en parte, estudio de la comunicación social, de la mercadotecnia y de la llamada *comunicación mix*, pero también puede abordarse bajo la perspectiva de la percepción y la comunicación interpersonal, o desde las relaciones interpersonales marcadas por *el diálogo y el encuentro*⁷⁶.

76 Sobre este particular, Cfr. Juan José CORONADO, *La comunicación interpersonal más allá de la apariencia*, Guadalajara (Mex): ITESO; Buena Prensa, 1992; Alfonso LÓPEZ QUINTÁS, *El poder del diálogo y el encuentro*, Madrid: BAC, 1997; y Pedro LAÍN Entralgo, *El encuentro ejemplar. Teoría y realidad del otro*, Alianza, Madrid, 1983, donde se aborda el concepto de prójimo como "com-prometido" con alguien, comentando la famosa parábola evangélica del buen samaritano (Lc 10, 25-27). La necesidad de considerar siempre la distinción y diferencias entre personas en el aula, es resaltada en psicopedagogía por Hunt M.L. BIGGE en *Bases psicológicas de la educación*, México: Trillas, 1990, 293-319.

Lo anterior implica elementos del *comunicación no verbal*, *relaciones públicas* y *comunicación paralingüística* que son disciplinas de la comunicación⁷⁷.

Interferencias docentes son también las *deficiencias pedagógicas*, desde una mala planeación o estrategias fallidas hasta procesos de una evaluación (*realimentación*), que no sea atendida suficiente o adecuadamente. Por esa razón, las teorías y modelos comunicativos que incluyen la respuesta del receptor, han de ser bien valoradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética.

La personalidad del profesor corresponde al originario concepto de *ética*, como *lugar de vida* y carácter; y el estudio de su acción correspondería a ese saberse, pero al ser un *carácter viviente e interactuante* con otros, al ser la vivencia de unos principios y la expresión de una intimidad que de hecho se participa, el profesor mismo se convierte en portavoz del mensaje antropológico y ético que pretende compartir: el profesor es mediador de su propia asignatura. Él es, así, la palabra significativa y un referente de primera instancia respecto a la veracidad y atracción de su mensaje, es decir, de persuasión ética (cf Zagal y Aguilar-Álvarez 197).

La pertinencia de los comentarios y explicaciones constituye el tema clásico de la retórica que, al tener como fin la persuasión,

77 Aunque las Relaciones Públicas tienden ya a autonomizarse en los países donde más desarrolladas están, como testimonió el Profesor Carlos Bonilla en su Sesión introductoria al curso de Maestría 1999-2001. Universidad Panamericana: México.

se convierte en un eje comunicativo, desde el que se ilumina la atinencia o inatinencia, el acierto o falla, de la palabra hablada.

La interacción entre emisores con realimentación inmediata, propia de los grupos, es una de las partes en que se divide la comunicación y puede estudiarse desde la interacción de distintos actores sociales, los roles de algunos de los personajes, hasta la configuración y características de un colectivo propio con características estadísticas experimentables en situaciones más o menos reproducibles. Sería el enfoque sociológico de la comunicación. Y también pueden aislarse algunas de sus partes para su mejor comprensión y para su estudio desde otra perspectiva: la mayor o menor eficacia comunicativa de uno de los actores sociales, a saber, el que mayor responsabilidad tiene en ella: el profesor como orador y director de grupos de discusión.

Las intervenciones de los alumnos pueden abordarse como expresión de un "imaginario colectivo", como una clásica "reacción de oponente o adversario", como manifestación de "patrones culturales" de los que resulta un espejo, y como "elementos de un papel social", que lleva de suyo la posibilidad de la crítica y el disenso, de la pregunta, la objeción y la duda, pero también, cuando las disposiciones y actitudes generales son buenas, sus participaciones pueden ser tomadas como manifestación de ignorancia, dificultad y contraste, entre elementos culturales del propio contexto, al que se pertenece, y aquellos relativos al contexto del profesor (emisor), al cual pretende incorporar a los alumnos. Se trata entonces de que están unidas las perspectivas

sociológica, psicológica y antropológica, asunto que complica mucho el proceso de comunicación en el aula en temas álgidos.

Por esa razón, aquí se propone un estilo solidario histórico, nacido de la convicción de que vivimos el mismo tiempo, y el mismo contexto. Frases en que se incluya el profesor en el azoro del público, y sea solidario a él: "A *nosotros nos* cuesta entender esto, porque *vivimos* en un mundo..."; "esto a *nosotros nos* parece exagerado porque..., pero originalmente..."; "quizá a *nosotros nos* resulte extraño...", y similares.

Dados los cambios socio-morales de la mitad del siglo XX, y la creciente globalización (es ya un tópico hablar del mundo como una *aldea global*), las expresiones de esa cultura, especialmente cuando no embonan en primera instancia, con la parte de normatividad de la ética, llegan a exigir el manejo de una gran complejidad, porque para responder algunas cuestiones planteadas por los alumnos, el interlocutor debe remontarse a asuntos cada vez más primarios, numerosos e intrincados, menos patentes o evidentes para mucha gente, o cuyo sentido moral se ha alterado mucho en pocos años.

Corresponde a la didáctica establecer los medios por los cuales hacer más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero corresponde a la comunicación, abordar el proceso de comunicación, por el que el profesor quiere comunicar y comunicarse con su auditorio, en función de las características de

éste⁷⁸. Y una característica importante es el contexto. Integrarse a él, es ser uno con los demás, y la unidad, se nota, se aprecia, y evita o disminuye problemas de entendimiento.

Según lo anterior, quizá salvo en la Carrera de Derecho (donde el perfil suele ser más adversativo), conviene descodificar más las participaciones de los alumnos, bajo las formas de manifestación de ignorancia, dificultad y confrontación, correspondientes o debidas a patrones culturales de importante influencia en las costumbres, actitudes, creencias, que son principales causas de oposición a un mensaje, si las relaciones interpersonales, en principio y en general, son adecuadas.

Ese tratamiento puede disminuir la intensidad y frecuencia de las mismas objeciones, en lo que está de parte del profesor, de manera especial para que, la relación interpersonal, sea lo mínimamente ríspida posible, y reduzca la posibilidad de animadversiones evitables. En ocasiones, el profesor debe ceder en pequeños asuntos, pero no ha de ser ésta la impresión general provocada en los alumnos. También la tolerancia y la flexibilidad, son valores éticos a enseñar en teoría y en práctica.

78 Al menos desde 1657, en que Comenio la definió, se entiende por didáctica el arte de enseñar. Es el conjunto de procedimientos y normas destinadas a dirigir el aprendizaje. Su objeto es la técnica de enseñar, y se encamina a la organización de los instrumentos para enseñar. Con relación a su contenido, es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos. Que la concepción de la didáctica se amplíe a conocer a quién se enseña, su contexto, los procesos de aprendizaje y otras particularidades, deriva a su relación y posible confusión con la comunicación. La distinción y relación entre ambas excede los límites de este estudio.

2.10 Realimentación

Las clases de ética siguen un tipo de comunicación abierto a la realimentación: ésta se da, tanto por parte de los alumnos, como del profesor.

No se puede minimizar la importancia de la retroalimentación [sic] en la comunicación. Aumenta la exactitud de percepción entre los intercambiantes [sic] y, por tanto, aumenta la fidelidad con se que comunican. Además, afecta a nuestra confianza al comunicarnos. Si una persona recibe un feedback negativo de otra, disminuirá su confianza en su mensaje; si la reacción es positiva, aumentará (Scott y Powers, 56)

La de los alumnos viene dada cronológicamente en primer lugar por la comunicación no verbal, y en segundo término por la verbal. Comienza con un conjunto de signos externos no verbales - y en ocasiones algunos verbales- que indican el grado de lejanía o cercanía en la comunicación que el profesor intenta: sus gestos de aburrimiento o interés, de rechazo o aceptación, de extrañeza o connaturalidad; la realización de actividades distractoras (plática con compañeros, dedicación a otra cosa) o integradoras (toma de apuntes, atención concentrada; asentimiento; cierto tipo de aportaciones reforzando el tema o asunto).

La segunda realimentación principal está constituida por signos externos verbales: los comentarios hechos a esos temas y asuntos; preguntas para una mayor comprensión o profundización; observaciones a favor o en contra: objeciones a los argumentos, dificultades para practicar el ideal, la norma, concretar el deber,

vivir la virtud, ejemplos notoriamente contrarios al ideal, deber o virtud.

Esa realimentación, se multiplica por el número de participantes en el grupo, y se complica por su propia diversidad. A su vez, el profesor también ofrece una realimentación: le importa y le afecta -o no- que los alumnos atiendan, realiza -o no- acciones para hacer más partícipes a sus alumnos de lo que él pretende participar; comenta o responde -o no- en función o alusión a los signos percibidos.

A su vez, por el diálogo generado, el profesor realimenta y puede ser un obstáculo o ruido en la comunicación. En clases de divulgación intrauniversitaria de ética, hay numerosos elementos de interferencia, barreras o ruidos para la asimilación y comunicación de los mensajes. Además del ruido e interferencias externas⁷⁹ hay "interferencias docentes" que son las generadas por el profesor mismo: su personalidad, su presentación personal, su retórica, sus modos de ser, pensar e interactuar, es decir, un "ethos"⁸⁰ que es exactamente lo que desea comunicar.

La importancia de su realimentación es grande, y puede resultar decisiva en la educación moral de los alumnos. En ella, el profesor puede frustrar o puede culminar la persuasión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede frustrarlo si responde

79 Interrupciones de asesores y coordinadores, salidas y entradas de alumnos; no funcionan el monitor o la Red; los alumnos provienen de un examen que les tensionó o acaban de recibir un aviso que les inquieta, una persona del grupo realiza o dice algo, y los demás se distraen.

80 Sobre la importancia de la ejemplaridad, cf la nota 39.

de maneras que refuerzan una percepción de la materia que origina aburrimiento, pesadez o rechazo. Hay profesores que responden objeciones de modo que dificultan la persuasión, y otros que la facilitan.

Desde el punto de vista antropológico y pedagógico remiten a un modelo inadecuado, como refiere Latorre (*Adolescente*):

Muchas veces se enfrenta a un grupo de adolescentes con autoritarismo y se impone una emisión de conocimientos por parte de un emisor que es el docente hacia los adolescentes que actúan como receptores pasivos de los que solo se extraen imágenes que permiten ver como esta llegando el mensaje. Un sistema de este tipo no hace más que confrontar con las características de los adolescentes y generarles repulsión y falta de consideración a lo que se le enseña. En un modelo de este tipo la pedagogía es exógeno al mismo [sic], *el educando es un objeto* y la motivación pasa por premios y castigos. Totalmente contrario con las intenciones del adolescente que requiere estimulación en la *participación*, que se estimule la criticidad, que se les escuche y asuma los conflictos, que el error sea un resultado más en el camino de búsqueda y que como valores no se les de a la obediencia, sino a la solidaridad y a la cooperación. Por lo que [serían adecuados] trabajos de grupo, [y] una función educativa basada en la acción-reflexión-acción [así como] la justificación de la evaluación basada en la necesidad de evaluar el cumplimiento de objetivos que al sujeto le van a servir, [todas estas] son alternativas que acercan al educador con el adolescente educando" [De lo contrario] ... el adolescente permanece *ajeno* al conocimiento por error de quien lo emite, que se equivoca en la manera de manifestarlo o no interpreta las variables que entran en juego en ese proceso educativo y las estrategias comunicacionales que debería emplear para llegar al adolescente.

Fuera del salón, algunos profesores: mantienen amistad particular con algunos alumnos, generan desconfianza y celos en torno a su imparcialidad en clase, alimentan prejuicios contra la institución, o contra centros culturales frecuentados por aquellos alumnos a quienes, el profesor, invita a participar en actividades

extra curriculares; algunos dan sensación de prisa y de poco tiempo para atender cuestiones particulares; pueden generar la impresión de hartazgo; cansancio; cerrazón; indiferencia; poca atención a las personas.

Parece conveniente un modelo que auxilie para dar ese tratamiento "en forma individual, pero en grupo", pues hay ahí un pase continuo de un tipo a otro de relación: se contesta a una persona, pero también a un grupo: al grupo al que la persona respondida pertenece; en un aula, está presente y actuante uno de los grupos a los que esa persona pertenece⁸¹, y, en algunas cuestiones, representa.

Se da una realimentación de efectos imprevistos en la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumnos, frecuentemente, en forma de objeciones. Las partes o las especies de una objeción, suelen ser lógicas, administrativas o testimoniales. Las lógicas corresponden a objeciones de racionalidad y argumentación. Las administrativas refieren problemas para practicar, entender o aplicar los mensajes, y suelen referirse a los *mensajes derivados* y a los *implícitos* de la clase. Las testimoniales presentan casos o ejemplos que contradicen o parecen contradecir, con la fuerza de los hechos, la validez o realismo del mensaje del emisor, como cuando la malicia del aborto es objetada porque, a una persona determinada, le

81 Se trata de un tipo de clasificación de la comunicación según la presencia o no del público: la comunicación en un aula es comunicación "cara a cara", en que los protagonistas advierten y descodifican el lenguaje no verbal y paralingüístico del emisor.

sobrevienen serios problemas por no abortar, o cuando se refiere un caso particular dado en que eso quedó manifiesto. Este modelo de respuesta tripartita, ha sido de gran utilidad para disminuir situaciones conflictivas y evitar discusiones interminables.

LINEAMIENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA

[...] los vínculos de la intersubjetividad hacen que la experiencia de cada uno resuene en la experiencia de otros; y además de esta comunión elemental, en todos opera una tendencia a comprender y una persistencia a comportarse de manera inteligente, lo cual genera a implementar costumbres comunes, usos comunes, empresas comunes, compromisos comunes”

Bernard Lonergan,
Insight, México;Salamanca, UIA;Sígueme, 1999: 272

[...] en la historia de las sociedades humanas, se presentan períodos serenos de paz y sosiego naturales, que alternan con tiempos de crisis y perturbación. [...] los tiempos tormentosos de crisis exigen el descubrimiento y la comunicación de nuevos actos de intelección y una adaptación consiguiente de las actitudes espontáneas. Por desgracia, el sentido común no incluye un inventario de sus propios contenidos. No reside íntegro y cabal en una mente individual. No puede señalar ningún conjunto registrado de experimentos para su justificación. No puede afirmarse por sí en ninguna de las generalizaciones inflexibles que caracterizan la lógica, las matemáticas y la ciencia. El sentido común conoce, pero no sabe que conoce, ni cómo conoce, ni cómo corregir y complementar sus propias carencias [...] debe primero aceptar aprender, si es que quiere dominar la nueva situación. Pero ¿qué es lo que hay que aprender? El problema puede confundir a cuantos expertos disponibles haya.[...] han de responder al reto planteado por la decadencia mayor y su ciclo amplio, no será sino mediante su cultura como habrán de hacerlo [...] el ser humano es un compuesto-en-tensión de inteligencia e intersubjetividad, y no es sino mediante el compuesto paralelo de una cultura como sus tendencias a la aberración pueden ser contrarrestadas de manera inmediata y eficaz.

Bernard Lonergan,
Insight, México; Salamanca; UIA; Sígueme, 1999: 295-296

Introducción

La primera parte de este trabajo, es conceptual. Constituye el *marco teórico*. La segunda parte, es *analítica*: realiza una descripción situacional. Ambas sirven para entender y sustentar los lineamientos de una estrategia comunicativa, de modo que las tres partes se pueden resumir con la fórmula: Dado "A" debemos hacer "B", donde "A" serían las dos primeras partes, y "B" la tercera.

Los lineamientos de propuesta para una estrategia comunicativa, se realizan en esta última parte del trabajo, y toman su carácter y título (*lineamientos*), a fin de lograr la flexibilidad y versatilidad necesarias, para ser válidos a toda la diversidad y gama de situaciones de las distintas Carreras en que se imparte la clase de Ética intrauniversitaria.

No se trata aquí de desarrollar un plan detallado de comunicación, porque éste contemplaría *fases, etapas y elementos*, con una necesaria limitación de particularidad, e inclusión de asuntos propios de cada Carrera. Se trata de proponer las *líneas generales* en que debe basarse y encuadrarse ese plan

detallado de comunicación. Son, pues, líneas a las que ajustarse, referir, servir y buscar, para conseguir una *comunicación educativa eficaz*, dadas las peculiaridades que se han estudiado del *contexto* (institución y sede); del *destinatario* (alumnos universitarios mexicanos del siglo XXI en esa institución); y del *contenido* (clase de ética o filosofía moral).

Los lineamientos que aquí se ofrecen, para diseñar una estrategia de comunicación educativa para las clases de ética en la sede Guadalajara de la Universidad Panamericana, se articulan en tres grandes apartados: naturaleza, contexto y fin.

Los lineamientos del *primer grupo o apartado (naturaleza)*, toman su fuerza e importancia de que constituyen la esencia misma de la comunicación, o de la clase de ética y su sentido. Sin la presencia de lo que se dice, se desvirtuarían, de parte del emisor, dos realidades fundamentales: en qué consiste lo que hace, y para qué actúa. Puesto que la comunicación es un proceso, con lo que eso implica de dinámico, interminable o complejo, es indispensable mantener el rumbo, y mantener la vista en el fin, ante la presencia de la multitud de factores, actores, medios, problemas y posibilidades que presenta.

El *segundo grupo*, se ha reunido bajo la categoría de **contexto**, por las siguientes razones: a) el trabajo se inscribe en la Maestría de Comunicación Social e institucional, por lo que esa óptica es atinente; b) el operador individual de la unidad o

integración es la ética, y su operador social es la comunicación⁸²; como se afirmó en los capítulos precedentes, c) la educación mira a la inserción activa y constructiva de la persona en el mundo.

El *tercer grupo* corresponde a lo que se llamó **fin** y se considera aquí tanto el fin personalista, que equivale al desarrollo o perfección de la persona con quien se comunica el emisor, como la finalidad comunicativa misma: entender y entenderse.

Este agrupamiento, se hace, pues, en tres categorías fáciles de atender o de memorizar, siguiendo la regla sugerida en comunicación del “tres por cinco o cinco por tres”: agrupar la información en no más de ese número de partes y elementos, y se desglosan también siguiendo esa regla. A efectos de la memorización y precisión, se escribe en negrita el término principal.

De casi todos los lineamientos se ofrecen, enseguida de su enunciación, comentarios relativos a cuatro o cinco aspectos:

- A la fundamentación: cuando no ha sido adecuado incluir el texto en las partes conceptual y analítica sin alterar su fluidez y orden, o por ser derivaciones y comentarios particulares de lo dicho ahí;
- A su significado: para puntualizar y enfatizar algún aspecto, o para facilitar que la descodificación sea como la codificación, es

⁸² Cf Bernard LONERGAN. Método en teología. Trad. Gerardo Remolina Salamanca: Sígueme, 1988

decir, que el receptor entienda lo que ha dicho el emisor, tal como el emisor quiere ser entendido;

- A su valor : importancia, justificación, ventajas;
- A su ubicación o paralelismo en el proceso de comunicación.
- Eventualmente, sugerencias o advertencias para la elaboración de una estrategia de comunicación.

Además, se escriben con **negrita**, los términos principales de cada lineamiento.

1. Según la naturaleza

1.1 Mantener presente que la asignatura se inscribe en un **proceso** vital e individual de aprendizaje y entendimiento, con fines, metas y plazos distintos.

Esta línea ayuda a templar los afanes voluntaristas o perfeccionistas en la formación moral de los jóvenes, y a reducir el estrés y la confusión que, ante la magnitud de la tarea, se pueden presentar a los profesores.

Supone *modular y graduar* la enseñanza, y *distinguir* lo pertinente a cada actor social en la educación moral: universidad, escuela, familia de origen, familia fundada, Colegio profesional o colegas, y la formación que la sociedad en conjunto brinda.

Significa, respecto a la planeación didáctica del profesor, precisar y delimitar la responsabilidad de la institución universitaria en el proceso de formación moral, y distinguir en esa responsabilidad, entre lo que es propia y específicamente competencia de la clase de filosofía moral, y lo que es competencia de los demás actores universitarios en esa formación.

Así se evitará caer en moralismos, procedimientos y modos más propios de otras instituciones, actores y actividades (talleres, cursos de superación personal, educación moral familiar, instrucción moral religiosa), a los cuales se suplantaría, por lo que

podría obnubilar la claridad de las responsabilidades en la formación moral de la gente.

Un modo de encauzar estas preocupaciones por la carencia de formación de otros actores, son las actividades extra clase, de probada eficacia y provecho desde hace tiempo en diversos ámbitos, y también en otras asignaturas (cf Nérici: *Hacia una didáctica general dinámica*, Buenos Aires: Kapelusz).

También significa apuntar no a una ecléctica recopilación de fórmulas, definiciones, esquemas y contenidos", sino a una diferenciación e integración . aptas para el desarrollo de los alumnos, suscitando la conciencia en las operaciones realizadas en la propia interioridad, de tal manera que les permitan ser cada vez más capaces de *explicitar* esas operaciones que componen el llamado "método trascendental" de Lonergan⁸³ (López-Calva, Conclusión)

83 Respecto a una investigación reflexiva sobre la práctica docente, vid. Martín López-Calva, "Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente" (Revista latinoamericana de estudios educativos, 30,3,3, 2000: 130-154 Centro de Estudios Educativos, México).

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27030302>>, 18 sep. 2007.

1.2 Mantener la brújula respecto al **significado** de ética y filosofía moral.

Significa conservar y alentar no sólo el estudio y la investigación, sino el *enfoque filosófico* de los temas, problemas y asuntos a tratar.

Esto facilita la universalidad, mantiene el ambiente de apertura, facilita el diálogo y permite la eficacia comunicativa, al establecer una codificación-descodificación más allá de las posturas culturales (parciales, localistas, etnocentristas o etnoculturalistas, religiosas).

Por esa razón, significa también, formación de una serie de cualidades de *formación de la inteligencia*: rigor, crítica, reflexión, fundamentación, documentación, análisis, interrelación con las ciencias, el arte y la cultura, con referencias de conocimiento de la realidad nacional y mundial.

Este lineamiento, pide seguir el principio de lo que, Bower y Hilgard (Teorías 671), llaman *enseñanza para la comprensión*: los mensajes aprendidos mediante la comprensión de las razones o reglas que sustentan un fenómeno, se retienen mejor y se transfieren más fácilmente que el aprendido por memorización rutinaria.

Obliga a precisar los conocimientos, *considerando la formación ética integralmente*, es decir:

-incluyendo conceptualizaciones, información y conocimientos, no como instrucción teórica desgajada de la realidad, sino en su relación con la vida del alumno y la sociedad;

-permitiendo o teniendo dinámicas comunicativas y ejercitación práctica, no en suplencia de la familia o de la vida, sino siempre en un contexto exigente y cuidadosamente planeado desde la didáctica, a modo de *prácticas de laboratorio*, para asegurar que haya estudio, lectura, crítica y raciocinio; para asegurar que a la práctica acompañen necesaria e indispensablemente, los elementos conceptuales *correlativos, fundantes y prevalentes* sobre las meras dinámicas o *prácticas felicitarias*, las cuales deben llevar tales elementos teóricos y reflexivos, porque éstos son el encauce específico de la finalidad *propia* universitaria, y los posibilitadores de la apropiación, internalización, introyección y entendimiento a cabalidad, tanto de esas dinámicas y prácticas, como de los valores que con éstas se quieren inculcar.

Así podrán unirse *práctica y teoría*, y la asignatura tendrá un carácter universitario y filosófico; sin ese plan didáctico contemplador de *elementos teóricos*, esas dinámicas y prácticas, fácilmente serían una superficial puesta en escena de placenteras actividades de escasa trascendencia formativa, o de momentánea eficacia; ciertamente se debe superar—donde la haya— una visión de la ética como *conjunto de reglas o técnicas (saber hacer)*, a lo cual puede servir el estudio de casos en que se cumpla *el principio pero no la regla* (epiqueya, sinesis, buen juicio): enseñar a pensar

la acción moral, es en buena parte, enseñar a ser prudente (cf Gómez Robledo: *Las virtudes intelectuales* 208-225).

Como se ve, el enfoque filosófico no significa tener una clase de *nivel de especialistas o iniciados*, sino reflexividad, internalización o apropiación del mensaje mediante operaciones conscientemente propuestas, realizadas y revisadas; análisis; profundidad; relación; sistematicidad; rigor intelectual y eso sí, manejo preciso o técnico de los términos; por eso aquí se afirma ahora: la parte práctica que muchos piden de la materia, no consiste en *hacer cosas*, ni siquiera en lograr *de modo inmediato* las virtudes morales o la admiración ante casos de éxito laboral, por relacionado que esté con la personalidad moral; más bien consiste en que, evitando en todo lo posible las marañas propias del ámbito de los especialistas, se ofrezcan al auditorio las reflexiones válidas, los esquemas de pensamiento provechosos de *los resultados* de la investigación filosófica y filosófico-moral (ética) respecto a problemas reales de la vida, formando en el razonamiento y la decisión morales.

1.3 Promover la verdadera **universitariedad**

Significa apertura a los demás saberes y personas, y tener los elementos metafísicos para juzgarlos, lo cual es resultado de la diferenciación e integración propias de la Filosofía y la Teología, no aferrados a sus términos o formulaciones, sino a la realidad; acudir a los *clásicos*; educar la inteligencia en el juicio, la crítica y el razonamiento; valorar las realidades artísticas, la historia y las tradiciones, y desde ellas proyectar el futuro; revisar la calidad y autoridad de las fuentes; documentar lo que se hace y dice; llevar al análisis y buscar una síntesis; trabajar con rigor intelectual; buscar - y acudir- a la autoridad epistemológica de los asuntos y aspectos planteados; vivir la honestidad intelectual: acostumbrarse a citar y hacerlo bien; actuar según el lema de que “en una diferencia entre universitarios, no se pierde si se llega a la verdad o se aprende algo”, porque lo importante es la verdad; que prevalezca la búsqueda de ella por encima del interés de grupo, monetario o utilitarista, la pasión o el afán de dominio; trabajar con calidad; iluminar no sólo la materia sino las preguntas y respuestas en clase, usando las categorizaciones de los saberes atinentes -y explicitando- los marcos conceptuales con los que se observa, estudia o enfoca, se contesta y trabaja.

Este lineamiento se ubica en el grupo “según el fin”, porque la **universitariedad** no es sólo el contexto en que el estudiante universitario se mueve, como puede acudir a la instalación o locales universitarios, una persona que *asiste* a un taller o curso de

divulgación, sin ser universitario, sino que es *finalidad* de su estancia *en ese contexto*: se trata de formar *un universitario*, y según Alejandro Llano (*El futuro de la libertad* 115-134 y 148), un universitario es quien está convencido de que la verdad resolverá los problemas humanos, y quien tiene al estudio como forma permanente de vivir.

2. Según el contexto

2.1 Desarrollar una **educación mediática**: por los medios y para los medios

Este lineamiento se relaciona íntimamente con el de los *saberes auxiliares*, y con el 1.3 (*Universitariedad*) y 2.2 (*Saberes auxiliares*); debe leerse *junto* a ellos.

Pide precisar el mínimo necesario de conocimientos y encuadres teóricos para conocer, analizar mensajes y medios, sus producciones y relación con la configuración social, e incluso, para producir emisiones. Un temario que abarque prensa (impresa y electrónica), cine, televisión, Internet, mundo artístico y de entretenimiento, tan relacionados con la *opinión pública*, expresivos de la realidad social e influyentes en ella. Se puede

suscribir a revistas especializadas o volúmenes monográficos sobre el tema⁸⁴.

Como se ve por lo expuesto en los capítulos anteriores, este lineamiento no significa la realización de meros comentarios improvisados, al modo doméstico de opinión coloquial o gusto personal, sin referentes conceptuales y técnicos. Se trata de conocer los elementos necesarios del lenguaje y funcionamiento mediáticos, al modo como una crítica de cine hecha por un universitario, debe basarse en saber nombres de elementos (*sketch*, *spot*, fenómenos entre dos luces, etc); es decir, las funciones y modos de operar de un director de cámara, un director de fotografía, un director de música y de película: elementos de *lenguaje y crítica* cinematográfica, de la prensa, televisiva, de la Internet, de la televisión, etc., de modo que el espectador pueda descubrir método, estrategia, recursos, procedimientos de un medio concreto o de un producto comunicativo propio de cada medio⁸⁵.

La lectura de estos lineamientos unidos, va en sintonía con las recomendaciones a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el Siglo XXI:

84 Tentativamente se sugiere: Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 28 (2007). ISSN: 1134-3478

85 Una iniciativa respecto a la educación mediática se encuentra en <<http://www.medialit.org/>> Vid también, el ensayo <<http://macareo.pucp.edu.pe/~elejalde/ensayo/edumedios.html>>, y <http://www.nuestrealdea.com/reflexiones/edu_p-medios.htm>

1. Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.
2. Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio contexto.
3. Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Siguiendo a la UNESCO que emplea el término “educación en comunicación”, y agrupa en él lo que tradicionalmente se divide (“educación en medios” y “educación para los medios”), este lineamiento presenta cuatro características, que son:

- * Mediante la educación mediática “se pretende *enseñar y aprender sobre los medios de comunicación*”, más que *con esos medios*.

- * Comprende el *análisis crítico* y la *producción creativa*.

- * Puede y ha de tener lugar tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la no formal.

- * Ha de promover el espíritu de comunidad y de responsabilidad social, así como la autonomía personal.⁸⁶

2.2 Acudir a los **saberes auxiliares** necesarios

Deriva del anterior lineamiento, y conecta directamente con él. En su estudio, y en su relación de diálogo y encuentro con otros universitarios, en la comunidad de saberes, el profesor de ética encuentra la necesidad de saber y la posibilidad de explicarse realidades, con elementos de otras disciplinas y ciencias. Los datos de experiencia de que todo estudio parte, son estudiados por

86 Comentados desde la educación psicoafectiva por Joan FERRÉS i Prats, “Educación en medios y competencia emocional”. Revista Iberoamericana de Educación. Escuela y medios de comunicación 32 (2003: mayo-ago). 30 jun 2006. <http://www.rieoei.org/rie32a03.htm#a> ISSN: 1681-565

otras, diversas, ciencias y disciplinas: *sociología* (p.ej., para explicar las situaciones derivadas de las relaciones sociales, o la presencia del *conflicto* en los grupos humanos); *psicología* (p.ej., teorías de la identidad; defensas; mentalidades; trastornos); *lógica* y *teoría de la argumentación* (coherencia, pertinencia y estructuración de razonamientos; metodología; rigor; estudio; crítica); *semiótica* (teorías del significado, para ayudar a entender, ubicar y evaluar símbolos, mensajes, obras, culturas, civilizaciones); *retórica* (para estudiar la persuasión y su relación con los tipos de público, asuntos, argumentaciones); *análisis del discurso y del lenguaje*; comunicación (p.ej., importancia, presencia, influjo, uso, operación, lenguajes y efectos de los medios)

Este recurso a otros saberes, se inscribe en el contexto de saberes universitarios: ciencias, materias y disciplinas científicas.

3. Según la finalidad

3.1 Cuidar una esmerada comunicación interpersonal

Aunque, como se ha dicho, la clase se realiza en grupo, el lineamiento insiste en la comunicación interpersonal por varias razones: a) las características de la institución estudiada; b) los fines educativos y el tenor humanista de la materia, c) su interrelación y repercusión en la vida personal, y d) especialmente,

por la razón antropológica y comunicativa de la relación entre amistad y persuasión, y entre aprendizaje moral y buen ejemplo (predisposición y conducción al conocimiento y a la convicción según el caso).

Se ha de evitar hasta donde sea posible, una relación conflictiva, con ocasión de las evaluaciones, los errores de los alumnos, y sus deficiencias. El clima de respeto, apertura, diálogo, encuentro y confianza se ha de mantener al máximo posible. Un medio que ha resultado de especial provecho en Ingeniería Civil, es dejar rehacer los trabajos mal hechos, sin que suponga serias pérdidas en las calificaciones *finales* de los alumnos.

El profesor puede indicar desde el principio del curso, esta posibilidad, que genera esperanza y optimismo. En este sentido, quizá sea necesario solicitar expresamente tal colaboración a los responsables de los sistemas administrativos (Coordinadores, Consejo técnico y Dirección de Carrera, Departamento de sistemas) por lo que mira a las boletas de calificaciones y posibles rectificaciones de calificaciones en los tres momentos de evaluación previstos a lo largo del curso, con el nombre de “evaluaciones parciales o periodos”.

3.2 Adecuar el mensaje a los **perfiles**

Adecuar el mensaje significa, además de seleccionar los contenidos y mensajes, darles un tratamiento y lenguaje general apto para que el mensaje sea descubierto por la mentalidad del receptor; significa, por tanto, estudiar los significados y el impacto que un tipo de exposición y didáctica suele tener en el perfil profesional, para que el profesor haga una estrategia comunicativa adecuada a ese perfil, y se plantee objetivos éticos y didácticos en función de éste. Los perfiles y el ejercicio profesionales, ofrecen un campo especificado de atención, temas y ejemplos que pueden facilitar y motivar el aprendizaje.

Este lineamiento se lleva de la mano con la materia de Antropología filosófica que antecede a Ética, porque implica un conocimiento antropológico de los profesionistas en cuestión. Se propone que, estudiado el perfil, se obtengan las categorías antropológicas que implica, y se trabajen particularmente al desarrollar el temario de *Antropología filosófica*, que se estructura en armonía y unión con los objetivos principales de la Ética y de la teología. Cuando el profesor de Ética es distinto al de Antropología, el intercambio entre ellos resulta necesario.

Implica dosificar contenidos, enfocar temas bajo perspectivas específicas (profundidad para los inmediatistas, valoración cultural para los pragmáticos, etc), a fin de hacer ver su realismo,

importancia y necesidad; implica seleccionar, de entre las unidades y temas, lo más relevante para el ejercicio profesional, a fin de ajustar los tiempos de estudio y los recursos aptos: planeación didáctica: ¿cuál es el mejor modo en que *este perfil* llega a entender tal *contenido*, y a lograr tal *objetivo de aprendizaje*.

También supone conocer los *estilos y patrones de aprendizaje*, presentes en el grupo al que se da clase, y en cuántos alumnos se da cada patrón. En la institución analizada, se puede contar con esta información, porque se incluye en la batería de exámenes de admisión, a partir de los cuales, se elabora un *perfilado de grupo*, que se entrega a los Coordinadores. La información individual, bien pudiera solicitarse. Incluso se propone aquí, como un conocimiento necesario de sí mismo para el estudiante y su asesor académico.

Este lineamiento tiene, como ventajas orientar la planeación didáctica; conduce a innovar y a establecer una metodología de trabajo adecuada al grupo; y facilita la comunicación, porque hay conductas que se explican o adquieren una valoración distinta, en función de cada uno de ellos. Por eso es un auxiliar y facilitador del trato personal con el alumno.

Requiere un mínimo de conocimiento del contexto familiar y elementos biográficos. Los datos que se ha visto conveniente conocer, de todos, son: Fallecimiento de alguno de los padres o hermanos; divorcio; adopción; ciudad y escuela de procedencia; antecedentes de estudio de la materia: si la llevaron en

Preparatoria, texto y tres temas principales vistos (dan idea del enfoque o Escuela filosófica, contenidos de lo visto, rigor académico con que se vió, e impacto en el alumno.

Para algunos casos, especialmente cuando se observa alguna anomalía, la información se amplía a: número que se ocupa entre los hermanos; relaciones con los compañeros; circunstancias domiciliarias: alimentación, compañeros de vivienda); problemas económicos, afectivos o familiares; ritmo de trabajo y horas de sueño; estadías previas en otros países.

En función de los perfiles, se hará la secuencia de objetivos y temas, se moderará el grado de especialización y profundidad, se seleccionarán recursos. Cabe aquí aclarar que al conocimiento del perfil general de Carrera, se agrega el perfil particular de cada grupo, mismo que va conociéndose sobre la marcha del curso. Cuando el profesor de Ética dió Antropología al mismo grupo, ya conoce este perfil particular.

3.3 Realimentación tripartita

Significa clasificar las objeciones en tres partes, según se mencionó en el apartado de Realimentación del segundo capítulo de la segunda unidad, y responder en la medida de lo posible, abarcando las tres partes, aun cuando el receptor sólo presente una de ellas, en especial cuando, por algunos datos se intuye que las demás están presentes en la génesis de la objeción.

Numerosos casos de conflicto en la relación interpersonal, y de participación del mensaje pueden evitarse, acudiendo a este modelo de realimentación, aplicado con prudencia.

3.4 Seleccionar y recopilar **material didáctico, preferentemente de obras clásicas e históricas**, y en lo posible, nacionales

Este lineamiento se agrupa en la categoría de finalidad, por la importancia que tiene el material (medios), para la comunicación que es finalidad de la asignatura.

Especialmente el profesor puede comunicar con la generación posmoderna, de la cultura de la imagen, la sobreexposición informativa y las amplias posibilidades de conseguir información, cuando la estructuración y tipo de material que emplea, coadyuvan a la llamada “construcción del conocimiento”, el aprendizaje significativo y la implicación activa en el aprendizaje. Hoy más que ayer, esta tarea puede ser compartida con los estudiantes, y encargárseles bajo condiciones previamente estipuladas.

Así, no sólo se conseguirá material adecuado a la didáctica, sino que se pueden cumplir varias finalidades educativas necesarias para esta generación posmoderna (algunas señaladas previamente en este trabajo, con relación a la educación de la inteligencia, el juicio o la crítica): búsqueda selectiva y de calidad; capacidad de discernir; ampliar el área de conocimientos; contextualizar las lecturas y contextualizar otros recursos; evaluar la

calidad o autoridad epistemológica de las fuentes informativas; colaborar con la didáctica y exposición de la clase; aplicar o descubrir la verdad en creaciones culturales diversas; abrir horizontes culturales; constatar la veracidad de lo visto en clase; relacionar literatura, arte y ética; descubrir cánones de belleza, y la bondad misma de manera bella, como cuando se utilizan textos literarios u otras creaciones culturales *clásicas*.

La atinada realización de este lineamiento, se refiere a la consecución de material (con las dinámicas y actividades correspondientes), que permita al alumno, ya sea descubrir *por sí mismo* asuntos, para comentar casos o intervenir en discusiones en grupo, o bien descubrir con la ayuda (previa, concomitante o posterior) del profesor, los *principios* del saber que éste quiere comunicar, o para ver las derivaciones o conclusiones que de esos principios se siguen, funciones indispensables que, según Tomás de Aquino, corresponde siempre al maestro, con o sin un desarrollo ingente de medios de comunicación social; más aún: justamente en esta circunstancia y por ese motivo, porque se necesita alguien que enseñe a descubrir, y alguien que enseñe a concluir, por ser más tortuoso el camino del descubrimiento que el de la exposición.

Los materiales harán bien si se enfocan a relatos históricos para desarrollar el juicio moral, porque las sociedades, como dice Salmerón, no pueden tampoco abandonar el *relato* de los ideales

ni de historia. Al respecto, una práctica aprovechable es la lectura de biografías⁸⁷. En palabras de Salmerón,

En todas las culturas clásicas, el procedimiento de la educación moral ha consistido en el relato de historias heroicas" [sic] (Enseñanza 99). El problema para las sociedades no tradicionales no está en prescindir del relato en la educación moral. Del relato, simplemente, no se puede prescindir [...] . El razonamiento práctico constituye ciertamente un enlace entre medios y fines que ha de ser comprendido en términos de su función social y de su historia. Pero es un enlace a menudo poco riguroso, en que intervienen ciertamente ideales y principios, a veces no claramente definidos, y por otra parte, intereses y deseos, inclinaciones y motivos que, en circunstancias concretas, operan como justificación de la conducta. La forma del relato es la única posibilidad de capturar ciertos rasgos de la vida humana que contribuyen a definir las actitudes morales, las virtudes y el carácter. Es la única posibilidad de describir en profundidad el razonamiento práctico; en consecuencia, la verdadera forma de iniciación en la vida moral (Enseñanza 100)

Socialmente, la lectura de clásicos mexicanos fomenta la *comunicación* en la identidad nacional, ante el fenómeno llamado *globalización* y la pérdida de conocimiento e integración de cultura popular y nacional que también se han observado.

Se confían estos Lineamientos a los eventuales encargados de elaborar la Estrategia comunicativa, se ofrecen a los profesores interesados, y se terminan, en la Ciudad de Guadalajara, con fecha 16 de septiembre de 2007.

(87) Profr. Juan López Padilla. Entrevistas personales con el autor, 2001-2007. Su objetivo es detectar pasiones, virtudes y algunos rasgos caracterológicos, registrando anécdotas, más que una sistemática formación en el razonamiento o la deliberación moral, pero se menciona este ejercicio como un medio incipiente de un mayor provecho posible.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Habilidades comunicativas verbales	49
Tabla 2. Algunas barreras en la comunicación educativa	60
Tabla 3. Resumen del perfil general del estudiante de Ing. Civil...	166

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Elementos de la comunicación	47
---	----

FUENTES CONSULTADAS *

LIBROS

A. CITADOS

- BAYLON, Christian, y Xavier Mignot.. *La comunicación*. Trad. Manuel Talens.
Madrid: Cátedra, 1996
ISBN: 84-376-1429-5
- BELANDRIA, Alejandra. "El saber en peligro". *Dikaioyne. Revista de filosofía práctica* 9 (2002, Dic): 97-108 Universidad de Los Andes [Mérida Venezuela] 30 Ago. 2007.
<http://www.grupologosula.org/dikaioyne/art/dik089.pdf>
- BERLO, David K. *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Trad. Silvina González Roura y Giovanna Winchler:
Buenos Aires: El Ateneo, 1969.
ISBN: 950-02-6221-5
- BOWER, Gordon H. y Ernest R. HILGARD. *Teorías del aprendizaje*. Trad. José Manuel Salazar. 2a, México: Trillas, 1989 [4a reimpr, 1996]
- CHOZA, Jacinto. *Manual de antropología filosófica*. Madrid: Rialp, 1988.
ISBN: 84-321-2462-1
- _____, *Antropologías positivas y antropología filosófica*. Tafalla [Navarra], 1985.
ISBN: 84-85511-02-6
- CORONADO, Juan José. *La comunicación interpersonal más allá de la apariencia*. Zapopan (Mex): ITESO; Buena Prensa, 1992.
ISBN: 968-6056-60-2
- DELGADO F., Areli. *Formación valoral a nivel universitario*. México: Universidad Iberoamericana, 2001.
ISBN 9688594423
- GORDILLO, María Victoria. *Desarrollo Moral y Educación*. Pamplona: Eunsa, 1992
ISBN: 84-313-1169-X

* Se añade, siempre que es posible, el ISBN o el ISSN

- IBÁÑEZ MARTÍN, José A[ntonio]. *Hacia una formación humanística: Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona: Herder, 5ª ed., 1989
ISBN: 84-254-0986-1
- LONERGAN, Bernard. *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Trad. Francisco Quijano. México;Salamanca: UIA;Sígueme, 1999.
ISBN: 84-301-1295-2
- _____, *Método en teología*. Trad. Gerardo Remolina. Salamanca: Sígueme, 1988.
ISBN: 84-301-1053-4.
- LÓPEZ Quintás, Alfonso. *El triángulo hermenéutico. Introducción a una filosofía de los ámbitos*. Palma de Mallorca: Facultad de Filosofía y Letras. Vol II de Metodología de lo suprasensible. 3 vols.
ISBN: 84-600-5966-9
- MANUCCI, Valerio. Trad. [s/r]. *La Biblia como palabra de Dios. Introducción general a la Sagrada Escritura*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 1997.
- MARTÍN Serrano, Manuel, et alia. *Epistemología y análisis de referencia*. México: UNAM, 1991 Vol. I de Teoría de la comunicación. [? vols]
- MUÑOZ GARCÍA, Juan José. *Cine y misterio humano*. Madrid: Rialp, 2003.
ISBN: 84-321-3438-4.
- NAVAL, Concepción. *Enseñanza y Comunicación*. Pamplona: Eunsa, 1995
ISBN: 843131334X
- _____, *Ética, Política y Retórica. Tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona: Eunsa, 1992.
ISBN: 8431311819
- PUIG, Manuel. *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996
ISBN: 84-493-0253-6
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, ed. 1992 (2 tomos)

REDONDO, Emilio. *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel, 1999 (1ª ed., rev, ampl, y act.)
ISBN: 84-344-2628-5

ROMERO, Rafael y Eduardo VILLANUEVA Rascón (Dirs). *Testimonios sobre los inicios. Universidad Panamericana Campus Guadalajara*. Guadalajara (Mex): Universidad Panamericana, 2006 [edición no comercial]
ISBN: 9685818

SALMERÓN, Fernando. *Enseñanza y filosofía*. México: El Colegio Nacional; FCE, 1991.
ISBN: 968-16-3511-6

SCHRAMM, Wilbur. *La ciencia de la comunicación humana*. Trad. Rogelio Carvajal. México: Grijalbo, 1982.
ISBN: 968-16-7109-0

SCOTT, Michael D., y William POWERS. *La comunicación interpersonal como necesidad*. Trad. Carmen Fernández Aguinaco. Madrid: Narcea, 1985.
ISBN: 84-277-0699-5

URREA Henao, Ana Lucía. *Elementos para la enseñanza de la filosofía moral*. Tesis de Maestría en Educación, Docencia. Universidad de Manizales, 2005.
[Versión en línea]:
<<http://correo.umanizales.edu.co/tesis/MaeEdudo/Tesis%20Filosofia%20Moral%20-%20Ana%20Lucia%20Henao%20corr.pdf>>

ZAGAL Arreguin, Héctor y Sergio AGUILAR-ÁLVAREZ. *Límites de la argumentación ética en Aristóteles*. México: Ediciones Cruz; Universidad Panamericana. 1996.
ISBN: 9682002265

B. NO CITADOS

- AGUIRRE Lara, María Esther, Martín ARREDONDO Galván y Gabirela PEREZ Rivera. *Manual de Didáctica General*. 2ª ed, 1ª reimp, México: ANUIES, 1984
ISBN: [s/d]
- ALANIS Huerta, Antonio. *El saber hacer en la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente*. México: Trillas, 2001.
ISBN: 968-24-6195-2
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad., intr y Notas, Quintín Racionero. Madrid: Gredos, 1990.
ISBN: 84-249-1423-6
- _____. *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Trad. Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos, 1985. [Intr y notas: Emilio Lledó.]
ISBN: 84-249-1007-9
- BERNAL Martínez de Soria, Aurora. *Educación del carácter/Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona: EUNSA, 1998
ISBN: 84-313-1635-7
- BIGGE, Hunt M.L. *Bases psicológicas de la educación*. (Trad s/d), México: Trillas, 1970
- BURGRAFF, Jutta. *Vivir y convivir en una sociedad multicultural*. Pamplona: Eunsa, 2000
ISBN: 84-313-1776-0
- CARDONA, Carlos. *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp, 1990.
ISBN: 8432133558.
- CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE, 2005.
ISBN: 950-557-653-6
- CARREÑO Gomariz, Pablo Antonio. *Fundamentos de sociología* Madrid, Rialp, 1983.
ISBN: 84-321-2210-6

- CARRERAS, CARLOS. *Aprender a formar. Educación y procesos formativos*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.
ISBN: 84-493-1365-1
- CATTANI, Adelino. *Los usos de la retórica*. Trad. Pepa Linares. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
ISBN: 84-206-3605-3
- ELLIS, Richard y Ann MC CLINTOCK. *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Trad. Pilar Vázquez Mota. Barcelona: Paidós, 1993.
ISBN: 84-7509-944-0
- FERNÁNDEZ Collado, Carlos. *La comunicación humana en el mundo contemporáneo 2a*, México: McGraw Hill/ Interamericana Editores, 2001
ISBN: 970-10-2825-2
- GALLEGOS, Hector. *Ética. La Ingeniería*. 2ª, Lima: UPC, 2002
ISBN: 9972-676-50-1
- GUARDINI, Romano. *Ética*. Madrid: BAC, 1993.
ISBN: 84-7914-407-6
- HIERRO, Graciela. *La enseñanza de la ética*. México: UNAM, 1996.
ISBN: [s/d]
- LLANO Cifuentes, Carlos. *Formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter*. México: Limusa, 1999
ISBN: 968-24-4756-9
- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. *El poder del diálogo y el encuentro*. Ebner, Haecker, Wust, Przywara. Madrid: BAC, 1997.
ISBN: 84-7914-298-7
- _____. *Diagnosís del hombre actual*. Madrid: Cristiandad, 1966.
ISBN: [s/d] Dep. leg: M.5.925.1966
- _____. *La formación por el arte y la literatura*. Madrid: Rialp, 1993.
ISBN: 84-321-3019-2
- _____. *La juventud actual entre el vértigo y el éxtasis. Creatividad y educación*. 2a, Madrid: Claretianas, 1993
ISBN: 84-7966-049-X
- _____. *Escuela de pensamiento y creatividad. Un proyecto educativo en cinco cursos*. (s/l): Asociación para el Progreso de las Ciencias Humanas, 1996
ISBN: 84-605-5037-0

- GÓMEZ PALACIO y Campos, Carlos. *Comunicación y educación en la era digital. Retos y oportunidades*. México: Diana, 1998.
ISBN: 968-13-3122-2
- GÓMEZ Robledo, Antonio. *Ensayo sobre las virtudes intelectuales*. México: FCE. 1986 (1ª reimpr).
ISBN: 968-16-2308-8
- IBÁÑEZ-MARTIN, José A[ntonio]. *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica. [Premio Internacional de Literatura 1975] 5ª*, Barcelona: Herder, 1989,
ISBN: 84-254-0986-1
- JIMÉNEZ Ocampo, Alicia. *Senderos universitarios: hacia la auténtica posmodernidad*. México: FIMPES, 2002. [Primer premio del concurso Ensayo]
- LLANES Tovar, Rafael. *Cómo enseñar y transmitir los valores. Guía para padres y maestros*. México: Trillas, 2001.
ISBN: 968-24-6245-2
- LONERGAN, Bernard. *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Trad. Francisco Quijano. Salamanca: Sígueme; México: Universidad Iberoamericana, 1999
ISBN: 84-301-1295-2
- MARINA, José Antonio. *Aprender a vivir*. 3ª, Madrid: Ariel, 2004.
ISBN: 84-344-4465-8
- MARKOVA, Dawna y Anne Powell, *Cómo desarrollar la inteligencia de tus hijos*. Trad. Vicente C. Herrasti. México: Selector 1995. (Tit. orig. Ingl, *How your child is smart. A life-changing approach to learning*, Boston: Conari Press 1992
ISBN: 0943233380.
- MARZANO, Robert: *Dimensiones del aprendizaje*. Guadalajara (Mex): ITESO, 1992
ISBN 968-6101-68-3
- MELCHIN, KENNETH R. *Aprender a convivir. Introducción a la ética cristiana de Bernard Lonergan*. Trad. Elizabeth Hanh Villagrán. México: Trillas, 2000.
ISBN: 968-24-6097-2
- OLMOS y Velderrain, Luis. *La Crisis de la Universidad Humanista*. Mexicali: CETYS, 2004
ISBN: [s/d]

YARCE, Jorge (ed.). *Filosofía de la comunicación*. Pamplona: Eunsa, 1986.
ISBN: 84-313-0973-3.

ZARZAR Charur, Carlos. La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla. México: FCE, 2003
ISBN: 968-16-7109-0

ARTÍCULOS

A. CITADOS

ALMACELLAS Bernadó, M^a Ángeles. "Elogio de la Palabra de Joan Maragall a la luz de la Estética de la Creatividad de Alfonso López Quintás". Editora Mandruvá. 6 Mar. 2005. 30 Ago. 2007.
<<http://www.hottopos.com/harvard3/angeles.htm>>

CAMACHO Azurduy, Carlos A. "Propuesta de un modelo de comunicación masiva para la construcción de ciudadanía en América Latina". *La iniciativa de la comunicación*. [Ruta: Educación]. 73-86
<<http://www.comminit.com/la/modelosdeplaneacion/lapm/lasld-616.html>>, 30 Jun. 2006

CASTRO Santiago, Manuela. "La belleza ética de las palabras". *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos. De los lectores.
<www.campus-oei.org/revista/edu_val15.htm>. 3 Feb. 2006.
ISSN: 1681-5653

CUADRA, Alvaro. "De la ciudad letrada a la ciudad virtual". Santiago de Chile: [Manuscrito inédito en formato pdf]. Propiedad intelectual 114238. 30 Ago. 2007.
<www.campus-oei.org/publicaciones/gratis/cuadra_01.pdf
[acuadra@universidadarcis.cl]

FERRÉS i Prats, Joan. "Educación en medios y competencia emocional". *Revista Iberoamericana de Educación*. Escuela y medios de comunicación. 32 (2003: mayo-ago). 30 junio 2006.
<http://www.rieoei.org/rie32a03.htm#a>.
ISSN: 1681-5653

- FRAGOSO Franco, David. "La comunicación en el salón de clases". *Razón y palabra*, 13.4 (1999 ene-mar)
<<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n13/comsal13.html>>. 14 Jun. 2007.
- GONZALEZ, J. Luis. "Perspectivas de la «educación para los medios» en la escuela de la sociedad de la comunicación", *Revista Iberoamericana de Educación*. 24 (2000: sept-dic).
<<http://www.rieoei.org/rie24a04.htm>>, 30 Jun. 2006
- GONZÁLEZ Maura, Viviana. *El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. *Revista Iberoamericana de Educación* 27, 3 (2004, ago): 3-11
ISSN: 1681-5653
<http://www.rieoei.org/deloslectores/741Gonzaaez258.PDF>, 2 ago. 2005
- GONZÁLEZ MORALES, Laura. "Metodología para la construcción de un modelo de comunicación educativa en el aula", *Razón y Palabra*, 13.4 (1999 ene-mar) 15 Mar. 2004
<<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/metod13.html#2>>
- GUMUCIO, Alfonso. "Comunicación para la salud: el reto de la participación". *Agujero Negro*, núm.1, año 2002., Infoamérica. El portal de la comunicación.
<<http://www.infoamerica.org/articulos/textospropios/gumucio1.htm>>, [s/f]
- HERNÁNDEZ Carballido, Flor Alejandrina "Los Fines de la Educación. Invitación a conocer la filosofía de Alfred North Whitehead". *Revista Digital Universitaria*. 31 de enero de 2004. 1 Marzo 2004, 23 Ago. 2007.
<<http://www.revista.unam.mx/vol.4/num7/art20/art20.htm>>
- IBAÑEZ, Alonso. "Algunos elementos para construir un sistema educativo holístico para universitarios altamente competentes". *Universidad Panamericana*. 5 Nov. 2003.24 Ene. 2006.
<<http://www.up.mx/documento.php?fdoc=2705&fcategoria=4>>
- LATORRE, Ezequiel M. "El adolescente y su educación en la sociedad actual: un problema de comunicación", *Estudiar Hoy: Revista electrónica mensual*, 29, 5.XII.2002. 25 Ago. 2003.
<<http://www.estudiarhoy.com/ar/prod01-20.htm>>.
ISSN 166-4515
- LOPEZ Martínez, Itzel y Luis Aarón PATIÑO Palafox. "Origen de la distinción ética-moral en la enseñanza de la filosofía en México". *Revista Digital Universitaria*. 6,3 (2005, 10 de marzo). 21 Mayo 2005 y 30 Dic. 2005
< <http://www.revista.unam.mx/vol.6/num3/art22/int22.htm>>.
ISSN: 1607 - 6079

- MORDUCHOWICZ, Roxana. "El sentido de una educación en medios".
Escuela y medios de comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm 32 (2003, mayo – ago). 6 Mayo 2005
<<http://www.campus-oei.org/revista/rie32a02.htm>>.
- ORTIGOSA López, Santiago. "La educación en valores a través del cine y las artes". Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (2002, mayo-ago): 157-175
- PINO Sánchez, Antonio. Reseña de Educar preguntando. La ayuda filosófica en el aula y fuera de el aula [sic], Pedro Ortega Campos. *Foro: Didáctica de la filosofía*. 18 Abr. 2005. 16 Nov. 2005.
<<http://didacticafilosofia.blogia.com/temas/libros-recomendados.php>>
- RASMUSSEN, Jens. "The importance of communication in teaching: a systems-theory approach to the scaffolding metaphor". *Journal of curriculum studies*, 33, 5 (2001): 569-582
ISSN: 1366-5839
- VANDERSTRAETENT, Raf. "The Autonomy of Communication and the Structure of Education". *Educational Studies*, 27, 4 (2001): 381-391
ISSN 0305-5698

B. NO CITADOS

- GONZÁLEZ Avila, Manuel. "Aspectos éticos de la investigación cualitativa". Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación* 29 (2003, mayo- ago): 85-103
ISSN: ISSN: 1681-5653
- IBAÑEZ MARTÍN, José A[ntonio]. "El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades". *Revista Española de Pedagogía* LIX 220 (2001, sep-dic): 441- 465
ISSN: 0034-9-461
- LÓPEZ CALVA, Martín. "Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente". *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 30,3 (2000): 130-154, Centro de Estudios Educativos [México].
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=2703_0302>, 18 sep. 2007.
ISSN: 085-1284

MALIANDI, Ricardo. "Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales". *Revista Iberoamericana de Educación* 29 (2002, mayo-agosto): 105-128. Organización de Estados Iberoamericanos. 20 Mayo 2003.
<http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm>.
ISSN: 1681-5653

TORRES SILVA, Héctor. "Quiralidad en la Teoría de la Información aplicada al lenguaje genético". *Revista Facultad de Ingeniería*. Universidad de Tarapacá [Chile] 6 (1999)
<<http://autopoiesis.cl/quiralidad-ht.pdf>>, 11 sep. 2007. [Comentarios y síntesis en <<http://autopoiesis.cl/demostracion.htm#b5>>, 14 jun 2007]

OTROS

CORTINA, Adela. "La educación del hombre y del ciudadano" [s/f] 5 Nov. 2005.
<<http://cursos.itam.mx/jincera/SemTit-1/adela.pdf>>.

DELORS, Jacques et al. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Unesco-Santillana, 1996.
[Compendio en:
<http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>, 17 sep. 2007.

GALLEGO, José Andrés. *Situación actual de la universidad*. Universidad de Alcalá de Henares. [Documento en formato pdf], 2002

_____. *Ser universitario*. Universidad Católica de San Antonio. Murcia. [Lección inaugural del curso 2002-2003]
<http://www.joseandresgallego.com/docs/SerUniversitario2002.pdf>, 14 sep. 2007.

JIMENEZ Ocampo, Alicia. *Senderos universitarios: hacia la auténtica posmodernidad*. México: FIMPES, 2002.

JUAN PABLO II. "El cine, transmisor de cultura y de valores. Mensaje para la XXIX Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales".
28 de mayo de 1985. 7 abr. 2007.
<http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/messages/communications/documents/hf_jp-ii_mes_06011995_world-communications-day_sp.html>

MIGOYA, Lázaro. *Apuntes de Epistemología de la comunicación*. Universidad Panamericana: Guadalajara (Méx), 2004 [mecanografiado, no editado]

UNIVERSIDAD PANAMERICANA. *Plan Maestro Formativo*. Guadalajara (Méx), 2004.

_____, Página electrónica oficial. *Información institucional*. [Historia. Misión y objetivos. Principios Institucionales. Reglamento general] 9 sep. 2002. 7 ago. 2006. <<http://www.up.mx>>.

