

La formación crítica: desafíos para el nuevo proyecto de Estudios Generales de la UNED

Pedro J. Ramírez Acosta *

RESUMEN

El presente ensayo analiza y trata de responder a la siguiente pregunta: ¿qué desafíos representa para los Estudios Generales de la UNED una formación integral crítica? El autor analiza el problema bajo tres aspectos: una reseña teórica sobre la formación de la conciencia crítica, viejos y nuevos problemas que obstaculizan su alcance, y desafíos que esta meta representa para el Nuevo Proyecto de Estudios Generales y para la UNED. La tesis que atraviesa todo el ensayo es: la formación de

* Tiene un Doctorado en Educación y Maestría Académica en Administración Pública. Es egresado de la Universidad Gregoriana y del Angelicum, de Roma, Italia. Es Catedrático de la UCR y ha escrito numerosos ensayos sobre Educación Superior y Filosofía política.

Rec. 14 -6 -05 / Acep. 28- 9- 05

la conciencia crítica es la mayor aspiración y el mayor desafío para una universidad de calidad.

PALABRAS CLAVE

Formación integral, Desafíos, Conciencia crítica, Estudios Generales, Curriculum integral.

ABSTRACT

This essay analyzes and tries to answer the following question: Which challenges does a critical complete training represent for UNED General Studies? The author studies this problem on the basis of three aspects: a theoretical account on the critical awareness of training, the old and new problems obstructing its approach, and the challenges this goal represents for the New Project of General Studies and for UNED. The thesis presented through out this work is: Training the critical awareness as the main objective and biggest challenge for a high-quality university.

KEYWORDS

Complete Training, Challenges, Critical Awareness, General Studies, Complete Curriculum.

INTRODUCCIÓN

La entrada a la era digital, según Otto Peters, ha confirmado, desarrollado y aumentado el potencial de la educación abierta y a distancia (2002:21-22). La UNED, en sus veintinueve años de existencia, ha demostrado tener ese potencial para llevar a cabo la misión, que la ley de creación le encomendó, así

como la capacidad para ampliar su respuesta y, en los últimos años, capacidad para elevar sus niveles de calidad tanto en programas, materiales didácticos y tecnologías educativas, como en el desempeño de profesores y estudiantes. Sin embargo, en nuestro caso, hay que reconocer la existencia de obstáculos estructurales y culturales académico-administrativos que impiden o retardan el logro de objetivos competitivos de calidad para poder avanzar de acuerdo con las exigencias de la sociedad actual.

Por eso, en el presente trabajo nos preguntamos: ¿Puede la UNED, con su modelo y recursos actuales, lograr una formación integral crítica en sus estudiantes? Para responder a esta pregunta se ha tratado de analizar tres importantes aspectos: El primero plantea un resumido marco histórico-teórico de la formación crítica; en el segundo se analizan viejos y nuevos problemas en relación con la formación crítica, y en el tercer apartado se estudia el nuevo proyecto de Estudios Generales, sus desafíos y limitaciones. En este proyecto la UNED, de forma especial, no ha escatimado recursos en su concepción, desarrollo e implantación. Es un proyecto sumamente importante para el crecimiento académico de la institución, porque asume al humanismo como elemento esencial del ser y

quehacer universitario, aspecto no central en las primeras fases del desarrollo de la Universidad pero, en esta nueva etapa de su vida, a partir del II Congreso Universitario del 2000, adquiere relevancia en políticas y normas universitarias.

Crear y desarrollar *una conciencia crítica y creativa* siempre ha sido la más alta aspiración de toda buena universidad. En este ensayo hemos seleccionado algunas categorías de análisis que, a nuestro juicio, son una especie de senderos que nos pueden ayudar a responder la pregunta arriba planteada. Algunas de estas categorías son las siguientes: la pertinencia del proyecto educativo, la formación y desarrollo de la conciencia crítica, la lógica del control técnico, el hombre masa y el profesional despersonalizado, fragmentación de la cultura curricular, un plan de estudio integral, los profesores como intelectuales críticos, la calidad de los materiales didácticos, el estudiante crítico y sus competencias profesionales. El análisis conduce a la siguiente tesis: sin formación crítica fracasa todo intento de nuevo humanismo, y la universidad, cualquiera sea, se vuelve una simple empresa que otorga o vende títulos profesionales. Por tanto, desarrollar la conciencia crítica en estos tiempos contradice la racionalidad industrial tecnológica y las polí-

ticas actuales de la economía global y de la “cultura antinómica del capitalismo” según la crítica de Daniel Bell. Por consiguiente, es un desafío indispensable; es lo único que paradójicamente puede salvarla y devolverle sentido a la universidad actual. Examinemos estas categorías y los desafíos que representa para la UNED.

Reseña histórico-teórica de la formación crítica

El uso del término “formación crítica” ha tenido históricamente una connotación educativo-humanística. Está relacionada con la conciencia crítica, que es una especie de “hiperconciencia”, algo más que la simple conciencia intelectual de los hechos y de los actos humanos. En Sócrates y Platón (Teeteto) el uso del término implica un método del conocimiento y una actitud. Como método significa “liberación”, “comparación”, “purificación” de todo lo que impide conocer, pero también significa “ascenso” y “encaminamiento” hacia la verdad. Como actitud significa reconocer que la verdad alcanzada no se posee en forma total y definitiva, y que solamente podemos “estar en camino y en constante búsqueda”. De ahí que ambos significados han esta-

do, a lo largo de la historia del pensamiento y de la educación, vinculados a la epistemología, a la ética y a la pedagogía.

El ideal de la Paideia, la formación integral crítica

Examinando el pasado encontramos que entre los Griegos, y las demás culturas fluviales del mediterráneo, India y China, la educación fue un elemento esencial del modelo y de la estructura política.

El ideal de formación estaba orientado a cultivar y preparar al individuo para desempeñarse dentro y en función de un modelo social y político determinado.

En nuestra civilización occidental, los sofistas, como Protágoras, Gorgias y Zenón, fueron los primeros en crear un sistema educativo crítico, orientado a desarrollar la razón analítica, la libertad mental y la responsabilidad política social (Visalberghi y Abbagnano, 1964). Con estos antecedentes, Sócrates se hacía la siguiente pregunta fundamental: ¿Se puede formar la conciencia? Su análisis y respuesta van a influir decisivamente en el pensamiento de Platón (Sofista, Menón, Teeteto), de Aristóteles (Ética y Política) y, posteriormente, de numerosos pensadores de Occidente. Plantea la existencia de una conciencia superior, que se

construye sobre la base de una verdad y de una ciencia universal. Por encima de las verdades particulares y subjetivas está la verdad científica y el bien colectivo de la polis.

Sócrates sostenía que es posible formar una conciencia superior a través de la acción educativa de la "mayeútica", que es un proceso dialéctico de enfrentamiento con la realidad. Implica también un proceso de análisis y síntesis creativa, de diálogo esencial y de construcción vital. Por tanto, la conciencia crítica es más que la conciencia intelectual de las cosas; es conocimiento, pero también práctica, virtud, compromiso vital y social. Este pensamiento revolucionario de Sócrates configuró lo que en la cultura griega recibe el nombre de "paideid". Este ideal educativo comprendía una formación integral y una cosmovisión ética política de la sociedad.

El retorno al ideal clásico, humanismo y ruptura de fronteras

El Renacimiento (s. XIV-s. XVI) fue otra gran revolución cultural, como la socrática, que puso énfasis en la dignidad del hombre y en sus grandes capacidades creativas, que lo llevó a romper todo tipo de fronteras. Fue el desarrollo y pro-

ducto de una nueva conciencia y del desarrollo de las capacidades ilimitadas del ser humano. Obras como *De dignitate et excellentia hominis* de Giannozzo Manetti, *Utopía* de Tomás Moro, la *Ciudad del Sol de Campanella*, la *Nueva Atlántida* de Bacon, *El Príncipe de Maquiavelo*, el *David* de Miguel Ángel o *La Primavera* de Botticelli, son algunas muestras de la gigantesca capacidad crítica, creativa y liberadora de la conciencia humana de esta época. Este movimiento renacentista transformó las mentes, la acción política y la convivencia social, y dio paso al ilimitado desarrollo de las ciencias de la era moderna.

El hombre ilustrado y la conciencia de sus limitaciones

Los ilustrados, como Rousseau y Kant, van a desconfiar del gran poder de la razón moderna. Van a ser profundamente críticos del avance sin límites del conocimiento científico. Preocupado por el rumbo que ha tomado la sociedad, Rousseau se preguntaba: ¿la ciencia moderna y las letras han hecho más humano al hombre? En las primeras páginas del *Contrato Social* responde: "el hombre por todas partes vive entre cadenas". Necesita hacer un nuevo pacto social y retornar a los principios y

valores de la naturaleza para reencontrar su esencia en la libertad, porque “sin libertad el hombre no existe”. En *El Emilio* plantea un modelo de cómo formar una conciencia crítica para crear esa nueva sociedad civil sobria, equilibrada, cuya meta debe ser: *armonizar libertad e igualdad*. Por su parte Kant, en su obra *Crítica de la razón práctica*, nos dice: Es insuficiente el conocimiento empírico científico para crear y desarrollar una sociedad más humana. Es necesario ordenarla y vivir bajo el imperio de la conciencia crítica moral.

El hombre “masa” y la lógica del control técnico

En el siglo XX diferentes autores y desde diferentes perspectivas han tomado distancia y conciencia crítica del estado actual de la sociedad moderna identificando sus logros y sus retrocesos, su enorme capacidad creativa, lo mismo que su gran capacidad de destrucción, su enorme potencial científico y tecnológico para producir riqueza y poder, al mismo tiempo su sistema social y político excluyente de poblaciones enteras condenándolas a vivir en el silencio y en la marginalidad. Así, Ortega y Gasset, en su obra *La Rebelión de las masas*, nos advierte sobre ese antimodelo de la socie-

dad moderna: “*el hombre masa*”, despersonalizado, mediocre, inculto y bárbaro. El hombre masa no está asociado a las clases marginales, es una especie de enfermedad del espíritu moderno industrial, de modo que “hombre masa” puede ser el hombre de la calle, el técnico o el *profesional universitario, que tiene un título, pero que no tiene cultura*. Por su parte, Jaspers (1953) lamentaba los efectos de la desconexión producida por el conocimiento especializado y el error de la universidad, cuando reduce su tarea a crear un agregado de Escuelas Profesionales especializadas, sin una columna vertebral que las una en torno a una filosofía del mundo, de la sociedad y de las ciencias. Un sistema universitario así, no logra formar en los estudiantes y egresados una visión coherente del mundo y es, en consecuencia, la muerte del espíritu y de la vida de la universidad.

Contrario a este espíritu, se impone el dominio de un capitalismo industrial e informacional, que apoyado por el avance científico tecnológico, persigue, como meta suprema, la productividad y las utilidades económicas, dejando a un lado el bienestar común. Bajo esta filosofía de pragmatismo utilitarista y con el objetivo de obtener máximos rendimientos, el trabajo se fracciona; las empresas, al interior, se dividen

entre los que planifican el trabajo y los que lo ejecutan, se crean las cadenas de producción o de mando y una *lógica del control técnico* que regula y legitima los procesos y el comportamiento de los trabajadores. Lo más preocupante es que este enfoque del *Management científico* de Taylor, Fayol, Ford, Ishikawa, Sumanth, no solo orienta el pensamiento y la acción de empresas e instituciones del estado en Occidente y Oriente, sino también los sistemas educativos a nivel de programas curriculares, de estudiantes y profesores, donde las universidades también no son ajenas a este nuevo trastorno de la sociedad. Este modelo de sociedad industrial tecnológica excluye y se opone a la formación de la conciencia crítica. Somos esclavos de la "lógica del control técnico", diría Apple en su obra *Educación y Poder*, como los esclavos del mito de la caverna de Platón. ¿Cuál es la maldad de todo esto? El problema es que en función del máximo eficientismo el trabajo se fracciona, el conocimiento se atomiza y se especializa, en la educación se crean los manuales, las cápsulas y *las unidades modulares*; se pierde la capacidad de reflexión y de crítica, el hombre y la mujer se robotizan sujetos a una cadena de producción o a un sistema que no los deja pensar, sino sólo producir y rendir. Así, según

Lipovetsky (2002), hemos construido una sociedad vacía, hedonista y consumista. No hay ideales, ni compromisos. Solo existe el ego narcisista, la búsqueda ciega del placer y el consumo irracional.

Con este modelo de sociedad, según Boudrillard (1991), nos encontramos en el grado cero de la política. No hay líderes, solamente existen administradores de un sistema, que se ha transformado en un monstruo, que se autoafirma impidiendo el cuestionamiento o algo nuevo que lo sustituya. Nos movemos como autómatas de un sistema fractal. Este sentido de orfandad también Foucault (1995) lo ha expresado como resultado de la ausencia de intelectuales universales, sabios y maestros, cuyo método los involucra con la vida y las totalidades, a diferencia del "*intelectual específico*" especialista, que no tiene una visión integral del hombre, de la sociedad, ni de nada. Es un asalariado de la verdad técnica o científica, sin principios y sin valores permanentes. Sus valores individuales están sujetos a la oferta y demanda del mercado. Sin conciencia crítica, no hay "masa crítica" y sin masa crítica hemos llegado al grado cero de la academia.

Viejos y nuevos problemas en relación con la formación crítica

La formación de la conciencia crítica como metodología relacionada con la *episteme*, y como praxis ético-política enfrenta serios problemas de concepción y aplicación, vinculados con la ideología, el poder político económico, modelos universitarios inspirados en el sistema económico industrial, programas, métodos y técnicas de un sistema educativo complaciente con las estructuras de poder, e intelectuales identificados con dicho sistema. Muchas instituciones educativas ansiosas de producir cambios en sus estructuras y en sus resultados se ven impedidas en el logro de sus nuevos objetivos y metas por los siguientes problemas que analizamos a continuación.

Un primer viejo problema, y también actual, es la falta de pertinencia, de definición, adecuación y actualización del proyecto educativo dentro del cual se organiza y se lleva a cabo la formación de la conciencia crítica. La pertinencia, su filosofía y sus metas, son esenciales. Por eso, sin eufemismos, en relación con el proyecto educativo de una institución conviene hacerse las siguientes preguntas: qué fines persigue, a quién o a quiénes se desea bene-

ficiar en primer lugar, qué tipo de sociedad se desea construir, qué modelo político y qué ideología se busca consolidar, qué tipo de democracia se busca construir, etc. Queda claro que no existen proyectos educativos neutrales. Desde los sistemas educativos más antiguos como el de Confucio entre los Chinos o el de los sofistas entre los Griegos la educación, cualquiera sea su nivel, es política y sirve consciente o ingenuamente a un proyecto político determinado.

Hablando de la educación superior, la planificación académica, la selección de carreras, la pertinencia de los programas, el rendimiento de profesores y estudiantes y el impacto de los egresados, de los proyectos de investigación y de extensión social deberían estar asociados, con claridad de principios y objetivos, a un proyecto educativo coherente y en función de la formación crítica. En consecuencia, *una formación crítica integral es un proyecto utópico que necesariamente, en primer lugar, para lograrse, debe estar articulado con un proyecto educativo integral.* Sin embargo, nos preguntamos: ¿Para lograr una formación crítica es suficiente tener un proyecto educativo integral?

El poder económico nacional y global y la política actual como factores distorsionadores. Un segundo pro-

blema en relación con la formación crítica es el hecho de estar continuamente amenazada por el poder económico y la política liberal o neoliberal, cuya estrategia es integrar conocimiento, eficiencia, productividad y riqueza. Bajo este sistema funcional capitalista eficientista importa, como fin supremo, la producción de riqueza y las utilidades. Este encaminamiento de la economía y de la sociedad actual distorsiona y contradice el sentido social, político y ético del trabajo, contemplado en la obra de Adam Smith *La Riqueza de las naciones*. Artífice de esta distorsión es Frederick Winslow Taylor con su teoría del Management científico positivista, que lleva la fragmentación del trabajo a la máxima mecanización irracional en función de la productividad:

...es también evidente que, en la mayoría de los casos, se necesita un tipo de hombre para estudiar y planificar un trabajo y otro completamente distinto para ejecutarlo (1970:53).

En forma similar, Henry Fayol, otro clásico de la administración científica, hace separación en el personal de una empresa o institución estatal: por un lado, los agentes inferiores, que son los trabajadores, los técnicos, los que hacen

y producen, y por otro, los altos jefes, que planifican, organizan y administran la producción.

En todo género de empresas, la capacidad esencial de los agentes inferiores es la capacidad profesional característica de la empresa, y la capacidad esencial de los altos jefes es la capacidad administrativa (Fayol, 1985:141).

Desde esta visión liberal taylorista y Fayolista acerca del trabajo el hombre no es persona sino es solo un instrumento para producir. El salario no tiene contenido humano y social, ni tiene relación con la riqueza que genera. Es solo un medio de subsistencia para que el trabajador o profesional se mantenga en la cadena de producción. Por tanto, el trabajador se degrada y se destruye en la medida en que el empresario aumenta su riqueza. No obstante, la influencia de Taylor, un egresado de Harvard, llega a todas partes, incluyendo escuelas, colegios y universidades a través de un nuevo lenguaje: estudio de tiempo para cada tarea, estandarización de herramientas y movimientos de los trabajadores por cada tarea, tarjetas de control, manual de instrucciones que aclaran y especifican las funciones y operaciones, y un moderno sistema de costos (Torres, 1998).

Estas ideas tayloristas alcanzan mayor aplicabilidad en el sistema industrial automovilístico de Henry Ford. Con él la fragmentación del trabajo se hace más especializada y mecánica, el trabajador vive para una cadena de montaje, no necesita moverse ni pensar, él solamente debe aplicar el manual de instrucciones. Por eso, Ford ha dicho de las tareas del trabajador industrial: "... hasta el individuo más estúpido puede en dos días aprender a ejecutarlas; tampoco es necesaria la fuerza física, ya que la fuerza de un chico de tres años es suficiente" (cit. por Torres, 1998:17). Dentro de este modelo el trabajador pierde la visión de la unidad del trabajo, no requiere de mayor educación, no participa en los procesos de toma de decisión, y así dicho modelo contribuye a la consolidación de un estado y sociedad elitista, clasista y a la depreciación de la democracia.

La fragmentación curricular y la pérdida de una visión integral. ¿Cómo afectan estos modelos y enfoques económicos la educación y la formación crítica? Asociado a estas corrientes liberal, positivista y mecanicista de la sociedad surge, al inicio del s. XX, la teoría conductista de Watson y Skinner, que distorsiona el sentido y comportamiento integral de la persona eliminando de ella sentimientos y valores y la reduce a meros

actos de conducta observable. La educación se vuelve un *aprendizaje simple* y este, a su vez, un proceso de estímulo respuesta. La conducta se atomiza al máximo, no en busca de formación integral social y política, sino tan sólo en busca de resultados. La *cultura curricular*, como bien analiza Jurjo Torres, se *fragmenta*, la educación pública, dirigida al pueblo, pierde calidad. Los sistemas educativos también se fragmentan creando a nivel de secundaria y postsecundaria los colegios técnicos y los institutos tecnológicos, que dan títulos profesionales sin ofrecer ni alcanzar una cultura universitaria. Consecuente con la demanda industrial de trabajadores y profesionales eficientes, la educación se convierte en entrenamiento; el conductismo, en muchos casos, *entroniza el libro de texto*, pone énfasis en el desarrollo de competencias operacionales más que en el desarrollo de capacidades intelectuales, científicas y éticas, y en la *unidad didáctica modular* más que en la *unidad didáctica integral*.

La formación¹ de la conciencia crítica y la necesidad de un plan integral de estudios. Un cuarto problema está

1. María Teresa Yurén en su obra *Formación y puesta a distancia* (2000) distingue dos tipos de formación: Paideia y Bildung. La primera la vincula a Platón y la segunda a Hegel y Habermas. En ambas busca

relacionado con el ser y el modo según el cual se pueda lograr la formación de la conciencia crítica. Abordar este problema requiere un enfoque epistemo-socio-pedagógico. ¿Qué es o en qué consiste formar una conciencia crítica? Es un proceso complejo de cambios, de renovación, de cuestionamiento hacia adentro, es decir, hacia el sistema de ideas y de valores adquiridos, hacia enfoques y teorías asimiladas; es también un proceso de desideologización de la comunicación o de la información que nos llega de todos los aparatos y estructuras de poder del medio social, económico, político y cultural en que estamos inmersos. Implica una lectura semiológica radical o deconstructiva. En un segundo y tercer momento, la formación crítica implica creación, construcción de nuevos conocimientos, planteamientos y aplicación de estos nuevos conocimientos a soluciones de problemas vitales y ambientales. *Es indispensable para que se dé este proceso una visión unitaria e integrada de la naturaleza, del hombre y de la sociedad.*

una construcción integral de toda la persona, enfatizando la segunda la racionalidad comunicativa versus la racionalidad funcional o instrumental de la sociedad ilustrada industrial.

¿Por qué es tan difícil lograr una formación crítica? El problema está en que demanda una formación integral, una *allgemeine bildung*, diría Alexander von Humboldt, o un retorno a la *paideia*, como lo advierten la UNESCO, 1998, Drucker, 1999, Touraine, 1999. *Requiere de un sistema o plan curricular integrado, multidisciplinario, interdisciplinario, flexible, con una clara visión política del mundo y de la sociedad concreta, y abierto a diversas fuentes (monografías, colecciones de documentación histórica y cultural, revistas y periódicos nacionales e internacionales, colecciones de mapas físicos, políticos, históricos, visitas a museos y a exposiciones de arte, visitas de observación a comunidades marginales e indígenas, etc.), que contribuyan con información seria y actualizada en el logro de un perfil profesional integral.*

El libro único de texto, especializado, como manual sagrado, es otro grave problema, por cuanto simplifica y dogmatiza el conocimiento e impide la natural búsqueda de nuevas soluciones a problemas emergentes en una sociedad dinámica y plural. La formación de la conciencia crítica es opuesta a la instrucción mecanicista y conductista. El perfil que persigue la formación crítica es lograr un o una profesional crítica, creativa, humanista, competente y progresista; en cambio el perfil que persigue la instrucción conduc-

tista es un trabajador o profesional competente operacionalmente, eficiente en la producción en su pequeña área especializada y dócil para la jerarquía del poder. Por eso, es comprensible que las oficinas de Recursos Humanos y los manuales de puestos de las empresas y de algunas instituciones estatales de países en desarrollo hablen más de capacitación que de formación, y no tengan como prioridad la formación de alto nivel (maestría y doctorado) de su personal. En sentido contrario, Drucker (1999) señala que para competir en la nueva sociedad del conocimiento se requiere formación profesional de alto nivel y cultura, es decir una integración de ambas. Es absurdo pedir a los manuales que den esa formación integral.

Los profesores como intelectuales críticos. Un sexto problema es la improvisación de los docentes, producto, en parte, de la masificación de la educación superior. La academia, desde el s. XII, la integran profesores y estudiantes. Y la calidad de la academia, presencial o a distancia, depende de la calidad de sus profesores y estudiantes. Diversos estudios confirman que su calidad ha venido a menos (Bonvechio, 1996) y que muchas universidades actuales atraviesan diferentes tipos de crisis. ¿Qué se requiere para tener una academia de calidad que ofrezca una formación integral crítica? Se requie-

re, antes de todo, de intelectuales críticos, es decir, científicos humanistas críticos. Un sabio refrán dice: "nadie puede dar lo que no tiene". Así, si no se tiene formación integral crítica, no se está en condiciones de dar una formación crítica. Tres características son imprescindibles en un académico o intelectual crítico: una formación profesional al más alto nivel en su campo específico, una actitud y práctica investigadora que lo lleva a una permanente búsqueda de nuevos conocimientos, y un compromiso político de servicio a la sociedad. En este sentido, la investigación es el sustento mayor del intelectual crítico y el alma de la academia.

Tener un staff de profesores en Escuelas, carreras y centros de investigación, con estas cualidades, demanda planificación, inversión y evaluación permanente en función de la calidad. Por consiguiente, sin profesores bien formados en sus respectivas especialidades, sin aptitud y gusto por la investigación y sin compromiso ético y político por un desarrollo justo y solidario no puede lograrse la formación crítica en los estudiantes. Asimismo, un sistema educativo, incluyendo las universidades, en el que se aplican procesos de descualificación, como los denomina Apple, (1997), donde se separa la concepción de la ejecución o la investigación de la docencia, o la planificación programática de la

investigación y docencia, etc, es una forma equivocada que no conduce a la formación crítica integral.

Desafíos para el nuevo Proyecto de los Estudios Generales de la UNED

La UNED da pasos hacia un nuevo proyecto educativo. Inició en el I Congreso Universitario de 1989, continuó con la creación de la Dirección de Docencia y las Escuelas como unidades académicas, siguió con la creación del Sistema de Estudios de Posgrado, 1996, y en el II Congreso Universitario del 2000 toma conciencia de la necesidad de fortalecer la academia y mejorar su calidad.

Los Estudios Generales en el nuevo proyecto educativo de la UNED

El nuevo proyecto de Estudios Generales es parte de esa voluntad de cambio hacia un nuevo Proyecto Educativo. En el primer acuerdo del II Congreso se afirma que la UNED utilizará diversos medios para lograr en sus estudiantes: "... una formación *humanista, crítica, creativa y de compromiso* con la sociedad y el medio ambiente". Y más adelante establece entre sus nuevos objetivos:

Proporcionar formación integral de la más alta excelencia académica a todos los costarricenses, sin importar la distancia, el trabajo, la situación social, la edad, el género o la discapacidad. Para ello, utilizará todos los recursos del sistema a distancia (Moción 4, II Congreso Universitario).

¿Cómo piensan lograr los congresistas esta formación integral? En primer lugar contemplan la necesidad de "organizar el sistema académico administrativo de la Institución de tal manera que apoye el acceso, la permanencia y el éxito" de sus estudiantes y docentes. En segundo lugar, consideran necesario "incorporar en el quehacer universitario *un nuevo humanismo...*". Agregan, además, "este nuevo humanismo es el fundamento para el desarrollo de las funciones sustantivas de la UNED", es decir, docencia, investigación y extensión. En tercer lugar, advierten que las respectivas disciplinas o carreras, como parte de la formación integral, deben de estar asistidas por "una adecuada producción de textos y materiales académicos y la utilización de diferentes métodos pedagógicos". Y finalmente, señalan que los cambios que esta formación integral conlleva deben de estar sustentados "en la investigación en todas sus formas", por una parte, y por otra, "en el fortalecimiento de los Estudios Generales,

cuyo esfuerzo debe de estar *orientado hacia una formación integradora, interdisciplinaria y cogestionaria*' (el destacado en negrita es para uso del análisis) (Congreso Universitario, 2000, Mociones 3-7).

El Consejo Universitario del período 2000-2005 tomó conciencia de los grandes retos que impone el nuevo milenio en áreas como el conocimiento, las ciencias, la informática, la sociedad de redes, la democracia, la investigación, etc., y ante estos retos, pensó, también, en el papel crucial que debe asumir la UNED, como universidad pública. Por eso, la UNED, consideran, debe cambiar y transformarse. ¿De qué manera? Los *Lineamientos de política institucional* advierten sobre este nuevo proceder:

La Planificación académica debe orientarse según los siguientes valores: la búsqueda de una formación amplia, humanística (en el sentido de formación destinada a la comprensión y valoración del ser humano concreto, en función del cual debe concebirse la organización social), holística e interdisciplinaria (UNED, 2004:24).

Después de señalar este nuevo rumbo que debe tener la formación universitaria el Consejo Universitario se centra en dos

aspectos, que son como dos pilares de la formación integral ciudadana: la ética y la política. Los clásicos afirmaban que ambas deben estar unidas. Separarlas solo conduce al deterioro de la vida social, a la corrupción y a la exclusión de los menos favorecidos. Inspirados en esta tradición se afirma:

La dimensión ética de la academia se vuelve crucial; todos los aspectos del quehacer de la UNED, desde los contenidos de los cursos hasta la reglamentación, deben reflejar los siguientes valores: el respeto por la vida en todas sus formas; la tolerancia; la equidad de género, los derechos humanos, la responsabilidad, la honradez, la honestidad y la solidaridad. (...) En todo momento, la UNED debe enjuiciar las políticas de desarrollo desde la perspectiva ética señalada arriba, con el fin de promover modelos más justos, democráticos y equilibrados. (Lineamientos de política institucional, 2004, números 3 y 4).

A todas luces el proyecto educativo de la UNED ha cambiado. Aunque el objeto de su misión sigue siendo el mismo, el cual se encuentra en la Ley de creación de 1977, los objetivos y la estrategia de trabajo están cambiando. Como

es natural en todos los procesos sociales y educativos, los diversos niveles y ritmos de concientización en la comunidad universitaria, el apego al modelo administrativo viejo y, en otros casos, la falta de identificación institucional hacen más difícil el cambio y el logro de nuevos resultados.

Sin embargo, no se puede negar que aspectos como una formación integral con excelencia académica, repensar a la luz de nuestras propias realidades un *nuevo humanismo*, y plantear una nueva estrategia, pedagógica basada en un currículum e investigación *interdisciplinaria* y en una *cogestión educativa*, sean el mayor desafío que la UNED pudo plantearse. A continuación, examinemos qué posibilidades tiene la UNED para lograr tal desafío.

El nuevo proyecto de Estudios Generales, sus metas y sus limitaciones

El nuevo proyecto de Estudios Generales (2003) es un proyecto serio, en el que han participado muchos académicos, lo cual es positivo, pero la presencia “de muchas manos” en el documento tiene la desventaja de restarle orden y coherencia. Se inspira en el II Congreso Universitario y busca responder a la necesidad de una formación integral, holística

e interdisciplinaria, tomando en cuenta los avances de las ciencias y de la tecnología y los cambios y urgencias creadas por la sociedad global. Uno de los aspectos más positivos del proyecto es que la reflexión y el trabajo de equipo en torno al proyecto ha permitido crecimiento, identificación y solidaridad de parte de los coordinadores de las cátedras involucradas. Sin embargo, no se puede decir lo mismo de los profesores de las Cátedras de Estudios Generales, que suman más de 100, y cuya participación ha sido mínima.

Hacia un acercamiento al proyecto. Fortalezas del documento. ¿Qué se propone el equipo responsable del Proyecto? En primer lugar, el proyecto se une a la tradición humanística de las universidades públicas de Costa Rica, cuyos antecedentes principales están en la ley de creación y en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. Asimila, también, los aportes del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, para quien “las humanidades son la piedra angular y característica de la identidad de la Universidad” (Macroprogramación, 2003:23).

En segundo lugar, el equipo reflexiona sobre los desafíos que enfrentan en la actualidad los Estudios Generales en relación con la sociedad y la cultura. Toma en

consideración el mandato del II Congreso Universitario, por lo que establece que el Programa ofrecerá “una visión integrada desde dos perspectivas fundamentales: una histórica contextual y explicativa de la realidad y otra perspectiva proactiva, de compromiso social y cambio cultural”. Más adelante amplía estos conceptos:

Los Estudios Generales, centrados en el estudio de la naturaleza social, histórica y cultural del ser humano, deben asumir por ello, un compromiso primordial con el desarrollo integral, sostenible y con el cambio sociocultural que dicho desarrollo requiere (Macroprogramación, 2003:26).

Estas reflexiones sobre la sociedad y la cultura se extienden a la función de la educación superior, al papel que juegan dentro de ella, en particular, en una universidad a distancia, la docencia, la investigación, la producción de materiales didácticos y la extensión. Reconocen la importancia de que los actores principales de la academia se desarrollen integralmente y participen en las funciones y procesos básicos de la vida académica. Por eso, advierten:

En los Estudios Generales, todos los miembros de la actividad académica deben ser activos cultivadores de

estas cuatro funciones. (...) El humanista universitario debe ser un cultor y practicante de la investigación, la docencia, la extensión y producción” (Macroprogramación, 2003:38).

Estas reflexiones, que son como el *marco teórico* del Nuevo Proyecto de Estudios Generales, incluyen una visión del equipo de trabajo sobre cómo perciben el nuevo humanismo y su vinculación con la nueva propuesta de Estudios Generales. Sobresale en este enfoque los seis pilares teóricos sobre los que descansa el nuevo proyecto de Estudios Generales. A continuación los siguientes:

1) Una formación interdisciplinaria y holística, 2) Una formación inter y transcultural, 3) Formación de competencias básicas, 4. Formación ética, 5. Formación hacia el disfrute pleno de la vida, y 6. Formación epistemológica. Qué importancia tienen estos pilares en el resto del proyecto?. De ello hablaremos al referirnos a las limitaciones.

En tercer lugar, el documento contiene una sección que puede llamarse *marco metodológico*, que comprende los siguientes apartados: a) Seis áreas principales, b) Cuatro Ejes curriculares (ejes transversales?), c) Cuatro Ejes temáticos, d) Estrategia metodológica, en la que sobresalen aspectos como el sistema modular,

la cogestión educativa, el modelo constructivista en el aprendizaje y una evaluación formativa, participativa, “con retroalimentación oportuna”, e) El estudiante y los recursos didácticos, y f) El perfil de salida del estudiante. Esta parte, aunque dispersa, tiene aspectos valiosos como el modelo constructivista, la evaluación formativa y la asimilación de los objetivos de la UNESCO para la educación superior (Macroprogramación, 2003:58-114).

Finalmente, el proyecto plantea lo que sería propiamente la propuesta curricular, que comprende: Misión, visión, objetivos, y cursos con sus contenidos. Dicho programa contiene 22 cursos, de tres créditos cada uno. ¿Por qué 22 cursos y no 4 ó 7? El documento no es explícito a este respecto. Sin embargo, la propuesta curricular es clara, y está dividida según las 6 áreas definidas anteriormente. El documento termina con algunas recomendaciones para la puesta en práctica de la propuesta, lo que también revela un sentido de querer hacer bien o mejor las cosas.

Aspectos que pueden mejorarse.

Señalar estos aspectos en un proyecto tan necesario y tan importante para la Universidad no tiene el propósito de restarle impulso y mérito al gran esfuerzo realizado. Por el contrario, busca aportar ele-

mentos de juicio que contribuyan a la reflexión y al mejoramiento del trabajo que se está haciendo. Algo más: alimenta la discusión y el espíritu universitario.

El primer aspecto es *ontopistemológico*. El marco teórico no plantea en ningún momento la naturaleza y la verdad pedagógica curricular de los Estudios Generales. ¿Qué son? ¿Qué verdad persiguen? ¿Son una necesidad? ¿Se puede prescindir de ellos? ¿Qué papel juegan en la formación integral? ¿Cuáles son sus características esenciales? Sobre estos aspectos abundó la reflexión en los años cincuenta, sesenta y setenta en la Universidad de Costa Rica. En esta reflexión sobresalen Abelardo Bonilla, Rodrigo Facio, Carlos Monge Alfaro, Isaac Felipe Azofeifa, Enrique Macaya, Claudio Gutiérrez, Guillermo Malavassi, Rose Marie Karpinsky, y otros. Reflexionar sobre este punto puede contribuir a sentar las bases de lo que debe ser la formación integral en la UNED, como universidad a distancia. Puede también contribuir a la discusión, dada en los setenta, entre Gutiérrez y Macaya (Karpinsky, 1982): ¿los estudios humanísticos en la universidad son “Estudios Generales” (Studia generalia: tiene una determinada connotación), son “Educación General” (General education), o son “simples cursos propedeúticos”, necesarios tomando en cuenta el nivel que traen

los estudiantes de primer ingreso? ¿Qué son en el nuevo proyecto de la UNED? ¿En dónde los ubicamos? Si nos guiamos por el Curso de Competencias Básicas y estudio autodirigido (que aparece en el plan de estudio), y por el énfasis, que el documento pone en el dominio de competencias, todo pareciera que estamos hablando de la tercera acepción. Sin embargo, si esto fuera así, habría una radical percepción y orientación diferentes con respecto a cómo los concibe la Universidad de Costa Rica. Mantener esta diferencia entre universidades o escuelas sería lo más normal, si no existiera un acuerdo de CONARE, por el cual los Estudios Generales en las universidades públicas deben reconocerse de una a otra universidad. Por consiguiente, debería de existir una cierta proporcionalidad en objetivos, contenidos, metodologías y resultados. Considero que ha faltado reflexión e investigación en este asunto.

El segundo aspecto es de tipo curricular, se refiere a la integración de la formación, una meta difícil de lograr. La UNED ha planteado como meta, entre sus políticas, una formación integral (Moción y acuerdo no. 16). Es el aporte más valioso del II Congreso Universitario, al que las autoridades académicas no le han dado la importancia correspondiente. El nuevo proyecto de Estudios Generales se propone,

como parte de sus objetivos, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, pero no nos habla de, ni plantea curricularmente, una formación integral. Al referirse al Perfil de Salida señala lo siguiente: “Los Estudios Generales son un programa de formación humanística, que permea a todos los programas académicos de la UNED” (Macroprogramación, 2003:111). Esta frase es correcta, pero ¿cómo los permea, cuándo, con qué medios? ¿Quién planifica y realiza ese proceso de permeación? El proyecto, aparentemente, soslaya el problema. No presenta una solución. No los concibe ni los integra al plan vertical curricular.

La formación integral, hemos dicho, debe ser una vuelta a la *paideia*. Debe ser un proyecto pedagógico curricular contrario a la atomización del conocimiento. En todo el siglo XX ha habido un esfuerzo curricular en las buenas universidades por lograrla. ¿Cómo obtenerla: desde las ciencias, desde la tecnología o desde las humanidades? Hasta ahora, el esfuerzo de algunas universidades se ha dado desde las humanidades. A partir de una filosofía y de una pedagogía crítica se puede orientar e integrar todos los procesos y todos los actores. Demanda una cosmovisión no solo holística, sino también integrada, lo que implica

un *proceso de articulación* curricular de especialidades científicas con filosofía, historia de la cultura, lenguaje y comunicación, Sociología de los problemas nacionales y latinoamericanos, ética, política, etc. Esta labor representa un enorme reto para la UNED, donde los procesos están separados: unos escriben la macroprogramación, otros el diseño de los cursos, otros escriben los textos, y los profesores tutores, que están al final de la cadena, junto con los estudiantes; justamente no pueden sentirse integrados e identificados, porque el modelo de la UNED no es un proyecto integrador de las principales funciones académicas. Hay, también, otro factor que no ayuda: en la UNED la investigación en las unidades académicas es mínima. ¿Habría sido esta la razón por la cual el equipo responsable del proyecto evitó referirse a la formación humanística, crítica, integrada a un plan de estudios vertical?

El tercer aspecto es de tipo didáctico. El libro de texto único es insuficiente para lograr una formación integral de calidad. En relación con este problema, la pregunta indispensable es: ¿Qué enseñar y cómo enseñar? Si echamos un vistazo a los casi dos siglos de educación a distancia observamos que las grandes ventajas de los sistemas a distancia, en la educación básica y

educación técnica, están asociadas a su modelo industrial eficiente y capaz de alcanzar toda la población estudiantil que se quiera, y al “libro maestro”, que contiene lo necesario, “orientado a los resultados”. El surgimiento y desarrollo de las universidades a distancia en la segunda mitad del siglo XX y la necesidad de una formación integral crítica de calidad ha obligado a repensar ese modelo industrial y a sustituirlo por uno más académico. Así, el I y II Congreso Universitario de la UNED han sido consecuentes con el nuevo paradigma de la educación superior a distancia. La formación crítica, desde el punto de vista didáctico curricular, no es un proceso simple biológico cerebral de estímulo-respuesta apoyado por una recompensa (conductismo). Por el contrario, es un proceso complejo, hemos dicho, de deconstrucción y de construcción. Vygotski y Piaget nos ayudan a comprender la complejidad del proceso de construcción del conocimiento y de valores, máxime cuando se trata de una formación integral crítica.

Aunque el Nuevo Proyecto de Estudios Generales no es explícito en el planteamiento de la formación integral humanística y crítica y en las estrategias por seguir para lograrla, sí introduce un nuevo concepto del libro de texto: *la Unidad didáctica* modular. ¿En qué consiste

y cuáles son sus alcances? El documento no logra aclararlo. Algunos la han definido como el libro de texto que utiliza diversas tecnologías educativas complementarias para facilitar el aprendizaje. Otros la definen como el libro de texto, ahora refaccionado, integrado por módulos de aprendizaje. Ni las diversas tecnologías ni la suma de los módulos pueden hacer la calidad de la formación integral crítica. De fondo se requiere diseñar y rediseñar un plan de estudios de cada carrera con el perfil profesional humanístico y crítico, que demanda la sociedad actual y su desarrollo humano sustentable. Sin ese diseño integrador los módulos aparecen ante el lector analítico como un collage de contenidos, en el mejor de los casos, orientados a unos resultados. Este nuevo diseño, en cambio, debe ser el trabajo de un equipo interdisciplinario y los cursos que lo componen conviene que sean organizados, de acuerdo con una visión curricular actual, *desde la perspectiva de una unidad didáctica integral* (Torres, 2002).

El siguiente aspecto se refiere al docente, es decir, al intelectual crítico y a su compromiso ético-político en el Nuevo Proyecto de Estudios Generales. ¿Qué papel juega el profesor en la educación a distancia universitaria? ¿Lo sustituye el libro de texto o, lo que suele llamarse, el paquete ins-

tructivo? En el modelo tradicional industrial el profesor o docente ocupa un lugar secundario, del cual se puede prescindir si el libro de texto está bien diseñado. La mayor debilidad de este modelo es que minimiza y reduce la labor docente a simplemente aclarar y reforzar los contenidos, algunas o muchas veces obsoletos, de los libros de texto. Consecuente con este enfoque el profesor tutor es contratado, principalmente, para dos funciones: tutoriar (no en el sentido clásico del término, que significa profesor guía de la formación) o aclarar contenidos del texto y corregir exámenes. Tal reducción es una descualización de la función docente, en palabras de Apple, con implicaciones en el proceso formativo del estudiante, en el profesor y en la institución. El profesor no hace investigación, ni extensión y, entonces, la creación de conocimientos y actualización de cátedras y carreras se empobrece. Esta concepción está cambiando en el medio académico de la UNED. Los teóricos más actuales y la literatura más reciente consultada sostienen que *la calidad de la educación superior a distancia*, al igual que en la educación presencial, solo puede provenir de la excelente formación continua de sus docentes y del nivel de producción de conocimientos a través de la investigación.

A este respecto, Peters nos dice que el gran secreto acerca del éxito de los sistemas a distancia ha estado en su gran potencial en el uso de métodos, técnicas y nuevas tecnologías, y en la era digital consiste en que es posible hacer realidad todos los servicios que ofrecen las universidades presenciales:

And finally, how different will distance education be when the distance teaching universities have changed into virtual universities offering practically all the services of real campuses" (2002:21).

Aunque lo dicho por Peters es un hecho posible gracias al gran avance de la tecnología digital, la formación integral crítica va más allá del simple planeamiento técnico curricular de las carreras universitarias. Se requiere, en primera instancia, que sus académicos tengan, también, formación crítica y sean intelectuales críticos. La formación crítica de los intelectuales es una necesidad, dice Gramsci. Solo ellos pueden anunciar la llegada de una nueva sociedad. También es incorrecto e insuficiente afirmar que el modelo educativo está centrado en el estudiante, porque, desde una visión integral, la formación crítica es una formación dialógica y dialéctica, que involucra a profesor y estudiante en un proceso conjunto de construcción cultural y cientí-

fica, y en un profundo proceso de praxis transformadora y compromiso histórico (Freire, 1974).

Un último aspecto, al que nos queremos referir, es relativo al estudiante y al incremento de la población estudiantil, sobre todo en los cursos de Estudios Generales. En la sociedad global y del conocimiento hacia la cual hoy nos encaminamos, dos categorías quitan el sueño de los planificadores: calidad y competencias de los recursos. ¿Puede el nuevo proyecto de Estudios Generales de la UNED garantizar calidad de la formación integral crítica sin tomar en cuenta el grado de masificación de su matrícula? ¿De qué manera proyecta alcanzarla? ¿Es posible? Tomando en consideración los resultados de la investigación de Peters, es posible.

Aunque el proyecto de Estudios Generales es omiso en atender este problema, es bueno considerar las siguientes ideas: 1) En relación con los estudiantes la calidad de la formación integral crítica requiere rigor y selectividad. El rigor académico es selectivo y debe estar articulado a procesos de calidad: calidad de los programas de carreras, de los materiales didácticos, de los docentes, de los servicios administrativos, académicos y tecnológicos de apoyo, y de la evaluación de los procesos propios de formación. 2) Basado en

la teoría de Gardner y en la teoría de la formación crítica, el rigor no se opone a la democratización de la educación superior. Por el contrario, el desarrollo y rendimiento de competencias, la capacidad creativa y de innovación y el desarrollo de valores vitales, sociales y ambientales no pueden adquirirse sino es a través del rigor y de la disciplina de trabajo, proceso largo y continuo, al cual no todos los que ingresan a la universidad, tienen la misma capacidad de respuesta. 3) ¿Que competencias se deben adquirir? Hasta ahora el discurso sobre competencias ha estado centrado en competencias laborales. En este sentido, sigue acaparando la atención el modelo taylorista o el enfoque de la racionalidad funcional. Para superar este modelo tradicional se sugiere repensar el nuevo perfil del egresado en función de los siguientes tipos de competencias:

- a) Competencias epistemológico-heurísticas, referidas a la búsqueda y construcción de conocimientos,
- b) Competencias lingüísticas y de comunicación, cuyo objetivo es desarrollar el lenguaje y la capacidad comunicativa,
- c) Competencias ético-políticas, que se refieren a la incorporación de valores trascendentales para la vida en sociedad y la búsqueda del bienestar común,
- y d) Competencias práctico-estratégicas, referidas a la adquisición y puesta en práctica de conocimientos, teorías y métodos en la solu-

ción de casos y problemas. Aquí se incluyen las competencias técnicas e instrumentales, No se debe olvidar que todas las competencias mencionadas deben de estar articuladas y deben perseguir, como señala Habermas, un interés emancipatorio (Yurén, 2000; Habermas, 1982).

CONCLUSIÓN

Las dos partes primeras de este trabajo están orientadas a plantear un marco referencial teórico y problemático en torno a la formación de la conciencia crítica, eje central de las nuevas políticas de la UNED y del nuevo proyecto de Estudios Generales. En este sentido, hemos esbozado algunos contenidos categoriales de la teoría acerca de la formación de la conciencia crítica, refiriéndonos a los siguientes aspectos: ontológicos, epistemológicos, ético-políticos, y didácticos. Todos ellos incoados o desarrollados en diferentes épocas de la cultura occidental. También, se advierte sobre graves problemas viejos y nuevos que obstaculizan, en la educación superior, la formación integral crítica. En la tercera parte, se hace notar un cambio cualitativo en el proyecto educativo de la UNED, manifestado en su interés por la calidad de una formación integral y crítica. A este respecto se analiza las fortalezas del Proyecto de Estudios Generales y también los principales aspectos

que pueden mejorarse para alcanzar los objetivos de la Universidad y del mismo proyecto. "Que los árboles no nos impidan ver el bosque", es decir, no perdamos de vista el norte de la educación superior de calidad: la formación integral crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael, (1997) *Educación y poder*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Aristóteles, (1989) *La Política y ética a Nicómaco*, México: Ed. Porrúa.
- Baudrillard, Jean (1991) *La transparencia del mal*, Barcelona: Ed. Anagrama.
- Baume, Carol y David Baume, (2001) "Un plan nacional de formación y acreditación para profesores universitarios", Boletín de la RED-U n.º 3, Setiembre.
- Bonvehio, Caudio (1996) *El mito de la Universidad*, México: Ed. Siglo XXI.
- Bravo, Roberto (2003), *Calidad total*, San José: euned.
- Bell, Daniel, (1979) *Les contradictions culturelles du capitalisme*, Traducción. París: PUF.
- Drucker, Peter (1999) *La sociedad Poscapitalista*, Bogotá: Ed. Norma.
- Freire, Paulo (1974) *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*, Buenos Aires: Ed. La Aurora.
- Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Gramsci, Antonio (1975) *Educación y sociedad*, Lima: Ed. Tarea.
- Gramsci, Antonio (1967) *La Formación de los intelectuales*, México: Ed. Grijalbo.
- Fayol, Henry (1983) *Administración industrial y general*, México D.F.: Ed. Herrero Hermanos.
- Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*, Madrid: Ed. Taurus.
- Lipovetsky, Gilles (2002) *La era del vacío*, Barcelona: Ed. Anagrama.
- Peters, Otto (2002) *Distance education in transition*, Oldenburg: BIS, University of Oldenburg.
- Ruben, Brent D. (2004) *Pursuing excellence in Higher Education*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sarramona, Jaime (1975) *Tecnología de la enseñanza a distancia*, Madrid: Ed. CEAC.
- Sumanth, David J. (2001) *Administración para la calidad total*, México D.F.: Ed. Continental.
- Taylor, Fredrick W. (1985), *Principios de la administración científica*, México: Ed. Herrero Hermanos.
- Torres, Jurjo (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*, Madrid: Ed. Morata.
- Touraine, Allain (1999) *¿Cómo salir del liberalismo?*, Barcelona, Ed. Paidós.
- UNED (2004) *Documentos: II Congreso Universitario y otros*, San José: Ed. UNED.
- UNED (2003) *Macroprogramación de Estudios Generales*, Documento de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades.
- UNESCO (1998) "Declaración mundial sobre la educación superior en el s. XXI", En: Perfiles Educativos, Vol. XX, nos. 79-80.
- Vygotsky, Lev (1995) *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Yurén, María Teresa (2000) *Formación y puesta a distancia, su dimensión ética*, México D.F.: Ed. Paidós.