



25

# Revista Panamericana de Pedagogía

ISSN: 1665-0557/310 páginas.  
REVISTA SEMESTRAL/n. 25.  
NUEVA ÉPOCA: DICIEMBRE 2017.

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva época, n. 25.

Ciudad de México, México, 2017.

RECTOR GENERAL DEL SISTEMA UNIVERSIDAD PANAMERICANA (UP)  
E INSTITUTO PANAMERICANO DE ALTA DIRECCIÓN DE EMPRESA (IPADE)

Dr. José Antonio Lozano Díez.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO

Dr. Santiago García Álvarez.

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. María Teresa Nicolás Gavilán.

DIRECTORA DE PEDAGOGÍA

Mtra. Claudia María García Casas.

DIRECTORA EDITORIAL

Dra. María del Pilar Baptista Lucio.

COMITÉ CIENTÍFICO (DICTAMINADORES)

Dr. Serafín Antúnez Marcos, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Pedagogía,  
Universidad de Barcelona, España.

Dra. Virginia Aspe Armella, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México.

Dra. Concepción Barrón Tirado, IISUE-UNAM, México.

Dra. Mirna Rubí Cardona Guzmán de González, Investigación, Universidad del Istmo, México.

Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dra. Olimpia Figueras Mourut de Montpellier, Departamento de Matemática Educativa, Centro de Investigación  
y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México.

Dra. Martha Leticia Gaeta González, Facultad de Pedagogía,

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

Dra. Raquel Glazman Nowalski, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dr. Francisco Javier Laspalas, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.

Dr. Ángel Daniel López y Mota, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Dr. Federico Malpica Basurto, Instituto Escalae, Barcelona, España.

Dr. Kas Mazurek, Faculty of Education, University of Lethbridge, Canada.

Dr. Jorge Medina Delgadillo, profesor-investigador, Universidad Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México.

Dra. Claudia Fabiola Ortega Barba, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México.

Dra. Zuraya Monroy Nasr, Investigación Educativa en Sistemas Abiertos y a Distancia,  
Universidad Autónoma de México.

Dr. Jaime Nubiola, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.

Dra. María Felisa Peralta López, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.

Dr. Julio Herminio Pimienta Prieto, Secretaría de Educación del Gobierno de Tamaulipas, México.

Dr. Alberto Ross Hernández, Vicerrector de Investigación, Universidad Panamericana, México.

Dra. Carmen del Pilar Suárez Rodríguez, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Dra. Margarita Espinosa Jiménez, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México.

Mtra. María Isabel Gutiérrez Niebla, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

Reserva de derechos al uso exclusivo de la publicación.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA, «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»:  
04-2002-062516550200-102.

DERECHOS RESERVADOS

CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C.

Universidad Panamericana, Agosto Rodin 498, Insurgentes Mixcoac,  
c.p. 03920, Ciudad de México, México.

Primera edición: mayo 2001.

ISSN 1665-0557.

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA,  
SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

Esta publicación tiene un tiraje de 500 ejemplares y aparece semestralmente.

**La Revista Panamericana de Pedagogía «Saberes y quehaceres del pedagogo», inicia desde el año 2002 como una publicación académica cuyo objetivo es mostrar los resultados de estudios en torno a la educación, con la finalidad de propiciar el diálogo con los lectores y así incidir en el diseño de propuestas o nuevas líneas de investigación para la mejora de la acción educativa, del bien de las personas y de la sociedad.**

**Para conmemorar los 50 años de la Universidad Panamericana, este número contiene una selección de artículos publicados a lo largo de 15 años, escritos por profesores de la Escuela Pedagogía, que fue pilar fundacional de lo que hoy es la Universidad Panamericana.**



**Revista  
Panamericana  
de Pedagogía**

SABERES Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

# CONTENIDO

## **PRESENTACIÓN DEL NÚMERO CONMEMORATIVO**

*Claudia María García Casas*

11

---

## **PRÓLOGO**

*Héctor Lerma Jasso*

13

---

---

## **ARTÍCULOS, NOTAS Y ENSAYOS (2002-2016)**

### **LOS SABERES DE LA PEDAGOGÍA. PRESENCIA Y ARRAIGO**

*Héctor Lerma Jasso (vol. 1, año 2000)*

22

---

### **LA NATURALEZA HUMANA, FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN**

*Ana Teresa López de Llergo (vol. 1, año 2000)*

48

---

### **LA ORIENTACIÓN FAMILIAR COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

*Gabriel Castellanos Bernal (vol. 1, año 2000)*

66

---

**UN ARTE Y UNA CONQUISTA:  
EL GOBIERNO DE CLASE**

*Mónica Adriana Villareal García (vol. 1, año 2000)*

84

---

**LA PEDAGOGÍA EMPRESARIAL COMO DISCIPLINA**

*Mónica del Carmen Meza Mejía (vol. 1, año 2000)*

94

---

**UNA PROPUESTA SOCIOPEDAGÓGICA PARA  
LA SALUD SOCIAL EN LA ZONA METROPOLITANA  
DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

*Regina Jiménez-Ottalengo y María Eugenia Ocampo Granados  
(vol. 3, año 2002)*

100

---

**ANTECEDENTES HISTÓRICOS  
DE LA EDUCACIÓN DE PADRES EN MÉXICO**

*María Teresa Carreras Lomelí (vol. 3, 2002)*

108

---

**VARÓN Y MUJER: DOS MODOS DISTINTOS  
DE VIVIR Y COMPLETAR LA VISIÓN DEL MUNDO**

*María del Carmen Ibáñez Lascurain (vol. 4, año 2003)*

122

---

**REFLEXIONES SOBRE EL SUBPROGRAMA  
DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO**

*Rosario Camargo Espriú  
y Regina Jiménez-Ottalengo (vol. 4, año 2003)*

142

---

<b>LA PEDAGOGIA HOY: RETORNO A LOS PRINCIPIOS Y... ¡MAR ADENTRO!</b> <i>María Pliego Ballesteros (vol. 5, año 2004)</i>	150
<b>LA CONFORMACIÓN DEL «NOSOTROS» EN EL AULA</b> <i>María Eugenia Ocampo Granados (vol. 5, año 2004)</i>	160
<b>EVALUACIÓN DEL SOFTWARE EDUCATIVO</b> <i>Sara Elvira Galbán Lozano y Claudia Fabiola Ortega Barba (vol. 5, 2004)</i>	172
<b>NOTAS SOBRE LA PEDAGOGÍA PRESOCRÁTICA EN EL REFRANERO GRIEGO DE LOS SIETE SABIOS</b> <i>Jorge Medina Delgadillo (vol. 5, 2004)</i>	182
<b>PEDAGOGÍA DE LA ACTITUD, FRUTO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE</b> <i>María Isabel Gutiérrez Niebla e Itziar Zubillaga Ruenes (vol. 10, año 2007)</i>	202
<b>COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO</b> <i>Elvia Marveya Villalobos Torres e Isabel Parés Gutiérrez (vol. 10, año 2007)</i>	226
<b>EXPERIENCIAS EN LA DOCENCIA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA</b> <i>Lucina Moreno Valle Suárez (vol. 10, año 2007)</i>	246



**SEYMUR PAPERT: PARÁBOLAS PARA EXPLICAR  
EL DEBATE SOBRE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN**

*Pilar Baptista Lucio (vol. 12, 2008)*

258

**METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA  
LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**

*María del Carmen Bernal González  
y Mariel Sarai Martínez (vol. 14, 2009)*

270

**NOTA TÉCNICA  
DIDACTOEUGENIA: LA BUENA PRÁCTICA  
DOCENTE EN LA ENSEÑANZA**

*Margarita Espinosa Jiménez (vol. 21, año 2014)*

278

***IN MEMORIAM*  
SEMBLANZA DE MARI PLIEGO BALLESTEROS**

*María del Carmen García Higuera (vol. 22, año 2015)*

292

**GLOSA  
HACIA UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA**

*Mónica del Carmen Meza Mejía (vol. 23, año 2016)*

298

**Convocatoria 2018**

Lineamientos para colaboradores

305



## PRESENTACIÓN

Es para mí un honor, presentar la «Revista Panamericana de Pedagogía», número 25, especialmente editada para conmemorar el 50 aniversario de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

En ella, se ha elaborado una valiosa recopilación de artículos de algunos de nuestros más preciados colaboradores, que han dejado la huella de excelencia que distingue a nuestra Escuela.

Debemos un profundo agradecimiento a todos, quienes, desde los inicios, y a lo largo de estos años, han participado para hacer de esta Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana una realidad, una herencia invaluable, un terreno fértil, un camino a seguir.

Cumplidos los primeros 50 años, se abre una nueva etapa, cuyo destino es continuar uniendo *lo que permanece con lo que cambia*. Ofrecer las bases fundamentales para una concepción cristiana de la persona y de los problemas de la educación. Buscando al mismo tiempo responder a las necesidades y los grandes retos que nos presentan los vertiginosos cambios del mundo.

Habremos de cultivar en nuestros alumnos, una especial *sabiduría*, consiguiendo la armonía entre la escuela activa y la reflexiva. Una educación que les permita tener la capacidad de valorar por sí mismos las diversas situaciones, y contar con una visión propia con sentido trascendente.

La integridad y la coherencia son condiciones necesarias para la calidad de la educación. Ofrecer una formación integral que responda y desarrolle todas las potencias de la naturaleza humana: inteligencia, voluntad, afectividad, promoviendo la *unidad de vida*. Y que satisfaga todas las exigencias y desarrolle todas las aptitudes y posibilidades de cada persona particular dentro de su comunidad.

Ellas están destinados como *profesionales de la educación*, a la maravillosa aventura de acompañar a cada persona hacia su plenitud, al cumplimiento de su misión, de su singular proyecto de vida. Ayudar a descubrir y a desarrollar los talentos recibidos, para que sean capaces de responder a las oportunidades y retos que se presentan a la familia, a la empresa, a la sociedad de hoy, y del futuro, y de esta manera transformar el mundo. ■

*Claudia María García Casas\**  
*Directora de la Escuela de Pedagogía*  
*de la Universidad Panamericana*

\* Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana. Máster en Matrimonio y Familia, Universidad de Málaga, España. Máster en Asesoramiento Educativo Familiar, Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.

## PRÓLOGO

*Educador: el empeño innegable que pones en conocer y practicar el mejor método para que tus alumnos adquieran la ciencia terrena, ponlo también en conocer y practicar la ascética cristiana, que es el único método para que ellos y tú seáis mejores (Camino, 344)*

*Estudia. —Estudia con empeño. —Si has de ser sal y luz, necesitas ciencia, idoneidad. ¿O crees que por vago y comodón vas a recibir ciencia infusa? (Camino, 340).*

Interesarse por la *educación*, es tocar un tema de la máxima importancia: siempre vigente, problemático, trascendente, ¡apasionante! Y, por encima de todo, es un asunto que nos interpela a todos de modo directo e inevitable.

Esto es así porque la *educación* —en toda la amplitud del término y en todos sus ámbitos y niveles— es una de las realidades inherentes a la naturaleza humana, imprescindible para el desarrollo y progreso del hombre y, por el hombre, de las instituciones y, por las instituciones, de los pueblos. Educación profunda que supera la mera enseñanza, que coloca al hombre en el terreno de las grandes decisiones de la vida, que mueve a tomar una posición responsable ante la existencia, que capacita para valorar lo pequeño y cotidiano (así como lo egregio y excepcional), que ayuda a distinguir entre fines y medios; a convertir los valores en virtudes; a aspirar a lo que está más allá y por encima de nuestra situación presente.

Este interés por la educación me ha movido a aceptar, gustosamente, la grata —y comprometida— tarea de prologar este número extraordinario

de la **Revista Panamericana de Pedagogía** que, desde el año 2000, reseña, examina y alienta los *Saberes y Quehaceres del Pedagogo*.

Número conmemorativo con el que se desea participar en la celebración de importantes acontecimientos: el **50° Aniversario de la Universidad Panamericana** y, a la vez, el **50° de la Escuela de Pedagogía**, primogénita entre las Facultades que integran la UP. Instituciones inmersas completamente en el mundo de lo educativo, cuyas aportaciones al ámbito pedagógico del país y del extranjero, son más que evidentes.

Creo que, en primer lugar, tales aniversarios nos obligan a considerar seriamente lo que, a estos propósitos, siempre sugirió **san Josemaría Escrivá**, principal promotor de estas instituciones, interesadas en propiciar un humanismo pedagógico trascendente, y un desarrollo personal integral, que posibilite la construcción de un mundo más justo, a través del enriquecimiento del saber y de una solidaridad más fraterna entre todos los hombres. Él indicaba que todo aniversario es como un recomienzo, una reinauguración, motivo de celebración y agradecimiento por los abundantes frutos ya logrados; y de reflexión y examen por los propósitos aún no alcanzados, y por aquello que, por el asombroso crecimiento, y por el acelerado discurrir de las distintas etapas en el tiempo, pudiera habernos apartado del proyecto formativo original.

Este proyecto se sustentó en una primera idea capital: toda auténtica educación debe centrarse en la persona del educando y de quienes intervienen, de una u otra forma, en el quehacer educativo: «[...] así es más fácil —indica san Josemaría— acomodar la formación a las exigencias y a las necesidades personales de cada uno, e incluso a su propia psicología» (Conv. 99). En el entendido de que la educación «no es sólo transmisión de valores, sino, sobre todo, valorización de la vida».

Cuando san Josemaría —en entrevista realizada por Andrés Garrigo— se refiere a «la Universidad al servicio de la sociedad actual», señala los frutos que cabe esperar de un quehacer universitario abierto a todos:

Cuantos reúnan condiciones de capacidad deben tener acceso a los estudios superiores, sea cualquiera su origen social, sus medios económicos, su raza o su religión. Mientras existan barreras en este sentido, la democratización

de la enseñanza será sólo una frase vacía. [...] [así] debe contribuir desde una posición de primera importancia, al progreso humano. Como los problemas planteados en la vida de los pueblos son múltiples y complejos —espirituales, culturales, sociales, económicos, etcétera—, la formación que debe impartir la Universidad ha de abarcar todos estos aspectos. No basta el deseo de querer trabajar por el bien común; el camino, para que este deseo sea eficaz, es formar hombres y mujeres capaces de dar a los demás el fruto de esa plenitud que han alcanzado (Conv. 74).

Con sólida formación profesional, mentalidad de servicio a la sociedad y recta integridad moral, los jóvenes universitarios han de promover el bien común con su trabajo profesional y con su actuación cívica. Con una sana inquietud por los problemas de los demás y un espíritu generoso que les lleve a enfrentarse con estos problemas, y aplicar su ciencia a procurar la mejor solución (cfr. Conv. 73, 74).

No me resulta fácil enumerar la gran cantidad de plumas especialistas, de México y de otros países que, en estas páginas y desde todas las áreas de la pedagogía, han hecho eco a un ideal formativo de firme raíz humanista: basado, sobre todo, en la realidad del trabajo bien hecho, la preparación científica, técnica, artística y moral al más alto nivel académico.

Con esta base, los egresados estarán preparados para una tarea de generosa ayuda al prójimo, de fraternidad cristiana [...]. [Así, el quehacer universitario] contribuirá eficazmente a: quitar las barreras que dificultan el entendimiento entre los hombres, a aligerar el miedo ante un futuro incierto, a promover —con amor a la verdad, a la justicia y a la libertad— la paz verdadera y la concordia de los espíritus y de las naciones (Conv. 75).

De una u otra forma, los artículos publicados en esta «Revista Panamericana de Pedagogía», apuntan hacia una formación que logre, con sus saberes «teóricos, prácticos y prudenciales: evitar que la educación se encierre en un artificial aislamiento, como actividad tecnificada, reducida a mera “ingeniería de la conducta”» (J.L. González-Simancas), o a una «pedagogía de lo periférico» (Leonardo Polo), y que la universidad quede reducida a mera:

[...] «academia de capacitación laboral», como si el hombre fuera un simple mecanismo productor de riqueza... ¡para otros! Eso sí: «de alto rendimiento». Se trata, más bien, de enfatizar el puesto que corresponde a la educación, como acción esencialmente humana, humanista y humanizadora; llamada, a su vez, a iluminar, a partir de esa inclusión en un todo superior, la estructura interna de la acción educativa (en toda la universalidad del término), la esencia de toda su conceptualización y de todo el quehacer del educador, profesional o no (Oswald Schwarz).

Estas páginas se han pronunciado por una institución universitaria que, junto a una enseñanza superior de la más alta calidad académica, llegue a ser:

- FORO donde se investiga y difunde la verdad, se fomentan la solidaridad, la justicia y la paz sociales.
- FRAGUA donde se forjan los nuevos modelos de hombre y de profesional que la sociedad espera y necesita, capaces de hacer lo que no pueden realizar las máquinas: pensar, juzgar y decidir libremente; comprender, socorrer, perdonar, amar...
- AREÓPAGO donde se discuten las grandes ideas y experiencias, se asumen con hondura, se elaboran interiormente, hasta llegar a convicciones personales, serias, profundas, para luego transmitir las llenas de viveza intelectual, con la fuerza de lo pensado y lo vivido.
- CLIMA profesional de grandes ideales: humanos, familiares, sociales, culturales, morales, espirituales...
- FARO que destaca la importancia y trascendencia de la vida humana y de todo lo humano.
- PALESTRA donde maestros y alumnos se ejercitan para superar los ambientes que invitan a acostumbrarse al mal, a la frivolidad, al conformismo y a la mediocridad.



Puedo afirmar que una óptica humanista e interdisciplinar, que promueve una educación integral e integradora de cada persona, en lo individual y lo social, en lo material y lo espiritual, en lo técnico y lo ético, en lo natural y lo sobrenatural, ha informado el trabajo durante los años que se conmemoran. Entre muchos ejemplos, puedo decir que este proyecto formativo ha sido ratificado, y legado como herencia, por el doctor Carlos Llano Cifuentes, fundador y primer rector de la UP. Recuerdo que pocos días antes de su fallecimiento, le encontré, como ocurría frecuentemente, en medio de la calle de Augusto Rodin. Él cruzaba la calle en un sentido y yo en el contrario. Como era habitual, entre broma y broma, me saludó efusivamente. A su pregunta, le contesté que me dirigía a impartir una clase de Filosofía de la Educación. Su expresión cambió. Con seriedad inesperada y un apretón de manos me indicó: «¡Gracias por ayudarnos a mantener el espíritu humanista, que debe ser la característica de nuestra Universidad!». Fueron las últimas palabras que le escuché. Pocos días, después me llegó la noticia de su fallecimiento.

Este modo de pensar pedagógico conduce a otra consideración ineludible: si la educación no ayuda a reconocer, respetar y promover la propia dignidad y la dignidad de los demás, sin distinción de ninguna clase, no es verdadera educación. Por eso: «Montar un colegio o una universidad no es un privilegio, sino una carga, si se procura que sea un centro para todos, no sólo para los que cuentan con recursos económicos» (Conv. 81). Y genera un ambiente amigable de confianza, libertad, alegría y respeto. De ahí que:

Los rasgos que las caracterizan [a esas instituciones educativas] pueden resumirse así: educación en la libertad personal y en la responsabilidad también personal. Con libertad y responsabilidad se trabaja a gusto, se rinde, no hay necesidad de controles ni de vigilancia: porque todos se sienten «en su casa» y basta un simple horario. Luego el espíritu de convivencia, sin discriminaciones de ningún tipo. Es en la convivencia, donde se forma la persona; allí aprende cada uno que, para poder exigir que respeten su libertad, debe saber respetar la libertad de los otros. Finalmente, el espíritu de humana fraternidad: los talentos propios han de ser puestos al servicio de los demás. Si no, de poco sirven (Conv. 84).

Por otra parte, ese amor a la libertad, propia y ajena —según se lee en «Conversaciones»— evita la tentación de pensar que este estilo educativo:

[...] sea el único bueno, o que deba adoptarlo todo el mundo. Me parece simplemente que da muy buenos resultados, y que hay razones sólidas —además de una larga experiencia— para hacerlo así, pero no ataco la opinión contraria (Conv. 99).

[...] quiero decir que en esta conversación estoy expresando una opinión, la mía, la de una persona que desde los dieciséis años —ahora tengo sesenta y cinco— no ha perdido el contacto con la Universidad. Expongo mi modo personal de ver esta cuestión, no el modo de ver del Opus Dei, que en todas las cosas temporales y discutibles no quiere ni puede tener opinión alguna [...], cada quien tiene y expresa libremente su propio parecer personal, del que se hace también personalmente responsable (Conv. 76).

Sobre este designio inspirador, esta Revista se pronuncia por una enseñanza universitaria al más alto nivel académico, que acoge las grandes ideas que han alentado las perspectivas y experiencias pedagógicas más exitosas en el pasado, así como las teorías, herramientas y técnicas más avanzadas de la tecnología educativa *de punta*, y los métodos y recursos didácticos más innovadores y efectivos, así como los contactos más estratégicos.

Hemos querido, desde estas páginas, esclarecer la condición de la educación, como tendencia natural, esforzada e ininterrumpida hacia la forma más elevada de existencia humana y, a la vez, enfatizar el estatuto epistemológico de la pedagogía, como ciencia general de la educación, encargada de descubrir las raíces más profundas, los motivos más trascendentes de la educación, así como los métodos y las herramientas didácticas más eficaces.

Hemos defendido la idea de que la pedagogía es la ciencia general de la educación que, con sus saberes intra-pedagógicos y los extra-pedagógicos, aportados por otras ciencias que también se ven necesitadas de abordar la fenomenología de la educación, construye el impresionante y poliédrico *corpus pedagogicus*, que ha logrado

desechar, entre otras, la idea equivocada, de que el pedagogo se limita al trabajo escolar destinado a la enseñanza de niños.

Sin duda, la «Revista Panamericana de Pedagogía», haciéndose eco de los propósitos de la Universidad Panamericana y de su Escuela de Pedagogía, ha colaborado eficazmente en la tarea de resaltar y diversificar las funciones, y los objetivos de la pedagogía como ciencia, disciplina y profesión. Esto ha vigorizado, evidentemente, un interés inusitado por la polivalencia del quehacer pedagógico en empresas públicas y privadas de los más diversos ramos. Esto es así porque se ha llegado al convencimiento de que toda educación es, entre otros propósitos, preparación para el trabajo, y todo trabajo tiene, entre otras dimensiones, una cada vez más clara y apremiante, la dimensión pedagógica.

Nos hemos resistido a señalar, a la pedagogía, como ciencia meramente técnica. Vista así, el discurso pedagógico no siempre es capaz de avistar los verdaderos fines y el cabal sentido de la vida humana, por eso corre el peligro de volverse indiferente a los valores que proporcionan sentido y sostienen los afanes de los hombres. Como simple técnica, esa pedagogía está maravillosamente dispuesta a decirnos cómo conseguir unos determinados fines didácticos, pero, primero, esos fines deben buscarse con una óptica más humanista. El triste dilema de una formación puramente técnica, es constatar que la ciencia y la técnica pueden igualmente dirigirse al bien o al mal. Su orientación debe venir de otro lado.

Nuestro convencimiento es que la presión tecnológica utilitaria actual, hace que el cultivo de las humanidades sea la mejor defensa de la identidad, dignidad y libertad humanas. Y quien favorezca la *Pedagogía como ciencia humanista*, y muestre sus auténticas aspiraciones, servirá de contrapeso a muchos errores de nuestro tiempo y beneficiará la causa del hombre.

Por último, sólo me resta felicitar, desde este número extraordinario, a la *Universidad Panamericana* y a la *Escuela de Pedagogía* por tan importante y fecundo aniversario. Me cuento entre los que tuvimos el privilegio y la fortuna de presenciar el nacimiento de estas instituciones. Podemos atestiguar que surgieron, como tantas otras obras humanas, en medio de múltiples dificultades. Sin embargo,

siempre nos alentaron ciertas consideraciones de san Josemaría: «Las cosas que hay que hacer, se hacen, no se dejan de hacer por falta de elementos, de instrumentos, sino que se comienza. No miréis con la nariz pegada al muro... Alzad la cabeza y veréis el cielo azul o nublado, pero esperando vuestro vuelo».

*Héctor Lerma Jasso\**

\* Profesor Fundador de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

ARTÍCULOS,  
NOTAS Y ENSAYOS  
(2002-2016)

---



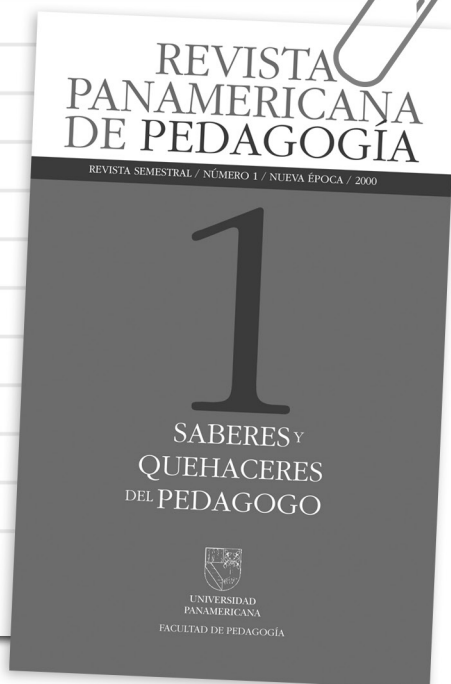
**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

**LOS SABERES DE LA PEDAGOGÍA.  
PRESENCIA Y ARRAIGO**

**Héctor Lerma Jasso**

Profesor fundador de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana. Doctor en Filosofía, Universidad de Navarra. Licenciado en Pedagogía y Filosofía.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 1, pp. 85-110, 2000.



# LOS SABERES DE LA PEDAGOGÍA. PRESENCIA Y ARRAIGO

*Héctor Lerma Jasso*

---

La pedagogía, en su estatuto actual, debe ser estudiada en sus diversas facetas: como ciencia general de la educación, carrera universitaria, disciplina académica y profesión laboral. En cada una de ellas se expresan sus saberes.

En cualquiera de sus aspectos, la pedagogía posee, en la actualidad, una presencia cada vez más activa. Día a día crece el número de ámbitos sociales en los que se propugna una praxis educativa que, sin perder sus valores esenciales permanentes, resulte más acorde con los vertiginosos cambios que registra el mundo.

La convicción general es que sólo una inteligente síntesis entre permanencia e innovación, historia y progreso, persona y comunidad, naturaleza y cultura, dará como resultado la educación que un mundo globalizado, multicultural y pluri-lingüista necesita. Educación que en sus distintos niveles: instrucción, capacitación y formación, y como doble proceso de individualización y socialización sea, en sus justas proporciones, más técnicamente eficiente y más genuinamente humanista.

Esa labor de síntesis reviste mayor urgencia ahora, en cuanto que la facticidad de lo educativo se nos presenta más compleja y exigente. No es difícil constatar que, en nuestros días, a los ámbitos típicamente educativos: familia, escuela, universidad, se suman muchos otros con análogos propósitos formativos. Crece también el número de personas que sintonizan, de modo más o menos intencional y directo, con el quehacer educativo en espacios en los que, de alguna manera, se gestan los modelos de hombre, mujer, familia, sociedad, trabajo, cultura..., para

un nuevo milenio, más cargado de experiencias y de esperanzas. Son ambientes en los que se están forjando, teórica y prácticamente, los nuevos sistemas de educación y el futuro de la humanidad.

Esa creciente complejidad hace que los conceptos de hecho educativo, educación, mundo de lo educativo y ámbito de lo educable, se transformen y amplíen de modo inusual. Para la pedagogía, esta acelerada evolución —o revolución— resulta particularmente importante: porque la pregunta por el límite interno de lo pedagógico desemboca en un punto crucial: los límites de lo educable (Bercovich, 1994: 266). Baste recordar que cuando se habla de educación integral o educación permanente, la conclusión obligada es que los límites de lo educable encierran todos los aspectos que integran el ser del hombre (hasta esa capa profunda de la personalidad llamada inconsciente, que de diversas maneras aflora y se hace presente en toda situación educacional) y se abren a todas las circunstancias de la acción humana: los límites de lo educable son también los límites del sujeto. Y serán los límites del pedagogo y su pedagogía (Ídem).

## EL MUNDO DE LO EDUCATIVO

En efecto: después de haber trascendido los contornos del hogar y excedido los límites de la escuela, el quehacer educacional, en todos sus niveles, desde los elementales hasta los altos y especializados, sobrepasa hoy las constricciones que, al menos implícitamente, le habían impuesto el aula, el campus y la estrechez de cansados sistemas reduccionistas.

Casi sin solución de continuidad, todos esos espacios humanos, habituales o emergentes, conforman en la actualidad una dilatada urdimbre en la que las cuestiones, los puntos de vista, quehaceres y las soluciones relativos a la problemática educativa, se remiten unos a otros de tal manera que no se pueden concebir aisladamente. Se trata de un nuevo plejo sistémico, diferenciado según los objetivos, pueblos, las instituciones y épocas, al que bien podemos llamar el mundo de lo educativo.

Este macro sistema empírico posibilita y reclama la presencia y arraigo cada vez mayores, en lo cuantitativo y en lo cualitativo, de una



renovada acción pedagógica orientada —para señalarlo esquemáticamente— hacia las funciones básicas que le competen en cuanto quehacer científico: lograr una visión general y realizar una labor de síntesis de todos los saberes teóricos y técnicos acerca de la praxis educativa, y emprender acciones eficaces que aseguren su progreso.

## HACIA UNA SOCIEDAD DE CONOCIMIENTOS

Las previsiones son casi unánimes. La educación del tercer milenio habrá de ser una educación más incluyente. En los albores de un nuevo siglo, el misticismo conservadurista (manía por lo viejo; *veteromanía* que se opone a todo cambio) y el mesianismo revolucionario (manía por lo novedoso; *neomanía* que todo lo quiere cambiar) ya han mostrado su caducidad e insuficiencia. Es razonable, entonces, que la praxis educativa tienda hacia la síntesis entre tendencias aparentemente divergentes: entre el mestizaje cultural acentuado por la globalización, y la preservación de la identidad cultural de las naciones; entre la integración en la revolución tecnológica, y la protección de los valores inherentes a lo humano. Síntesis, en suma, entre historia y progreso: *no hace falta ver conflicto donde sólo hay diferencia*.

Esta labor de síntesis que compete a la acción pedagógica y que precisa la educación de un mundo globalizado, debe orientarse a atender la globalidad del ser de la persona y de su quehacer en el marco, también global, de la dinámica social. Este propósito exige, necesariamente, el rescate de un concepto integral de aprendizaje, apoyado en los cuatro pilares perennes de todo aprendizaje realmente formativo: aprender a conocer (lo que los antiguos llamaban *theorein*), aprender a hacer (*poiesis*), aprender a ser (*praxis*) y aprender a vivir juntos (*politeia*) (Delors, 1997: 92-101. Lo puesto entre paréntesis y cursivas es nuestro).

La aspiración es, pues, hacia un saber de lo fenoménico a la luz de lo esencial. Un saber que dé prueba de fecundidad porque conforma el obrar con el saber. Porque penetra los hechos y les asigna el lugar que les corresponde, en orden a un desarrollo humano global, personal y social, porque el ser humano no tan sólo vive, sino que, sobre todo, convive. La fuente última de la dignidad del ser humano, es su

condición de persona; las relaciones interpersonales son el escenario de la existencia humana (cfr. Yepes, 1977: 75 y 183).

En esta coyuntura, el discurso pedagógico parte del hecho de que la persona individual —como unidad de ser sustancial irreductible y actuante—, sólo puede llegar a su plena realización en sociedad. Ésta supone, a su vez, la acción madura, cooperante y concertada de los individuos. Antes que acción social, la educación es acción personal. El «tú» y el «nosotros», siempre son pronunciados por un «yo», de cuya intimidad arranca la puesta en escena de todas sus dimensiones radicales, gracias a su constitutiva y dialógica apertura a lo social. De ahí que la fuerza de toda asociación estribe, principalmente, en su capacidad para impulsar y orientar acciones individuales concretas (Delint, 2000: 46ss).

Sólo mediante esta labor de síntesis volverá a ser eficaz la respuesta educativa a la sociedad del tercer milenio. Sociedad que, según lo demuestra la experiencia histórica reciente, no sólo tiene necesidad de máquinas sino, sobre todo, de personas capaces de dirigir las y de resolver los graves problemas de la convivencia. De hombres y mujeres realmente educados que sepan hacer lo que no sabe hacer una máquina: decidir, juzgar, amar... y gozar de los resultados de su actuación; es decir, de todo aquello que presupone personalidad, libertad, moralidad, sensibilidad.

Ésta es, desde la actual perspectiva pedagógica, la educación que reclama la sociedad de conocimientos, según la expresión de Peter Drucker. Sociedad en la que sus miembros, dentro y fuera de la escuela —en la escuela de la vida— aprendan a aprender de modo integral y a desarrollar hábitos para seleccionar, juzgar y hacer buen uso de lo aprendido.

No sólo porque saber es poder, sino porque saber es servicio en cuanto proporciona sólidos conocimientos y principios, habilidad para manejarlos generosamente y disposición para realizar las aplicaciones justas que de ellos se derivan. O, dicho de modo negativo: se trata de evitar, al menos, dos peligros: reemplazar, con mecanismos artificiales el profundo dinamismo de la vida; y transformar las inteligencias en manuales y repertorios de acciones y reacciones, o en colecciones de opiniones y expedientes, pero sin mayor preocupación por sus causas, razones y consecuencias (Garrigou-Lagrange, 1977: IX).

## UN MUNDO DE SIMETRÍAS

A medida que crece el mundo de lo educativo, se dilata, paralelamente, el ámbito de lo pedagógico. Esta simetría —que no es identidad— justifica que la pedagogía sea objeto de permanente actualidad, en la misma medida que la educación institucionalizada gana espacio en la vida de las personas y de los pueblos. Pero hoy, además, existen múltiples fuentes de influencia educativa, algunas de las cuales tienen tanto o más impacto que las instituciones escolar y familiar, de modo que estudiar el fenómeno educativo en la actualidad exige abarcar un conjunto amplísimo de acciones que confluyen sobre los seres humanos, sea de manera intencional o no (Sarramona y Marqués, 1985: 5).

No sería razonable intentar aquí una descripción detallada del incontenible crecimiento de tales fuentes de influencia educativa. Baste señalar, a modo de ejemplo, que ante la demanda creciente de una educación más accesible y de mayor calidad, surgen constantemente renovados modelos de escuela y de universidad, más flexibles, menos burocratizados. Instituciones de toda índole rediseñan sus programas y tratan de adaptarlos a la especificidad de nuevos métodos y técnicas de aprendizaje y de trabajo. A una revisión crítica de los sistemas tradicionales, se establecen verdaderas redes internacionales de universidades y centros de enseñanza humanista o técnica, más en contacto con la vida y con el mundo del trabajo. Las posibilidades planteadas por internet y otras tecnologías son ya una realidad que da cabida a la didáctica satelital, a la enseñanza virtual, a los sistemas abiertos y a distancia, más versátiles y pragmáticos. Todo ello aparejado a las nuevas oportunidades del aprendizaje en línea, del teletrabajo y de la formación a lo largo de la vida.

Se rediseñan e implementan nuevas formas y propósitos a la educación de adultos, no sólo como actividad terapéutica, sino orientada a asegurar una más digna proyección personal y más justo reconocimiento, valorización y aprovechamiento práctico de la experiencia. La educación especial sigue logrando, en el campo de la ortopedagogía, importantes realizaciones que representan un aliento y una esperanza para un número cada vez mayor de personas. Se ventilan criterios más razonables y audaces de entender la jornada laboral que, a su vez, amplían la gama de posibilidades para orientar los tiempos libres hacia una educación permanente de mayor arraigo.

En medio de esta efervescencia, la empresa, pública o privada, grande o pequeña, hace más evidente, al lado de sus intereses característicos, su vocación educativa. Esto permite que la pedagogía empresarial trascienda los viejos conceptos de capacitación laboral, y se entienda más bien como formación humana, profesional y cultural. Formación que no sólo beneficia a su personal sino que, con frecuencia, se extiende a sus familias y a la comunidad del entorno. Centros de capacitación y escuelas para empresarios, desarrollan exitosos programas para descubrir y desarrollar talentos, a fin de conformar cuadros operativos, administrativos, docentes y directivos de la más alta calidad profesional.

También en los campos de lo cultural, político, recreativo, informativo, religioso, militar, asistencial..., se advierte una preocupación semejante por implementar programas de selección, capacitación, actualización y promoción de sus integrantes. Se destinan porcentajes cada vez más elevados a becas de estudio, investigación pedagógica, revisión y puesta al día de planes y estrategias educativos, así como a la creación de una estructura metodológica y tecnológica que asegure la más alta calidad pedagógica y la mayor rentabilidad en todos sentidos, según criterios económicos y académicos.

Éstos, entre muchos otros factores ya presentes o que se avizoran en un futuro muy próximo, agrandan constantemente el mundo de lo educativo y reclaman, o ya aprovechan, intervenciones más decididas, comprometidas y eficaces por parte de la pedagogía.

### **... Y DE GRAVES ASIMETRÍAS**

Junto a tales simetrías, hemos de reconocer que en el núcleo más pragmático del mundo de lo educativo existen aún amplios sectores populares marginados y desprotegidos, numerosas piezas dispersas, investigaciones incompletas, formulaciones utópicas que ya han demostrado su caducidad e inconsistencia, mitos sostenidos por la fuerza de la rutina o por criterios reduccionistas. A modo de ejemplo, baste señalar que junto a la dramática miseria material que padecen millones de personas en el mundo, existe una no menos preocupante miseria cultural, espiritual o moral de mayores proporciones. Y en ámbitos más próximos podemos constatar que, al fantasma del analfabetismo real,

se suma ahora el del analfabetismo funcional de quienes, sabiendo leer y escribir o poseyendo incluso una licenciatura, son incapaces de asimilar y hacer un uso maduro de los conocimientos adquiridos.

Es decir: sigue habiendo, en la entraña más diferenciada de esa vasta facticidad, un nudo de problemas aparentemente disociados, pero penetrados de una interna unidad, de una misma necesidad y determinados por una finalidad común: hacer viva, comprensible y asequible la unidad de la experiencia educativa, su desarrollo, su empleo y su destino.

También estas asimetrías conforman la entraña de la problemática educativa que exige una respuesta pedagógica. Respuesta que ha de hacerse presente como una trama argumentativa y propositiva que apuesta a superar la educación existente (...). La pedagogía boceta, crea, proyecta nuevos ideales y formas de educación; al hacerlo, adquiere el compromiso, la responsabilidad de señalar el camino, de encontrar las maneras, de indicar los procedimientos para realizarlos (Pasillas, 1994: 277).

Desde luego que son muchas las instancias responsables de desvanecer tales asimetrías. Ante tal reto, la multiplicación de agentes educativos y la consecuente diversidad de perspectivas, son dos claras justificaciones para demandar el mantenimiento de una ciencia, la pedagogía, que permite el análisis unitario de la educación; análisis que dé sentido pleno a la acción humana estrictamente educativa, esto es, aquella acción con finalidad configuradora hacia el perfeccionamiento del sujeto y de la colectividad (Sarramona y Marqués, 1985: 5).

En esta misma línea argumentativa y para ejemplificar la presencia actual y el arraigo de la pedagogía, se señala como hecho incontestable que en las dos últimas décadas, la pedagogía se ha introducido y está presente en muchos espacios profesionales inusuales de los países desarrollados. A las ramas pedagógicas ya tradicionales: pedagogía escolar, pedagogía empresarial, pedagogía universitaria, pedagogía familiar... González Simancas hace hincapié en la aparición reciente pero constante, de otras nuevas: pedagogía hospitalaria, pedagogía penitenciaria, pedagogía ambiental, pedagogía vial..., y muchas otras orientadas a desempeños profesionales que cuentan ya con suficientes experiencias como para suscitar una reflexión analítica en profundidad y para

permitir una sistematización conceptual. (...) Lo cual significa un evento digno de ser tenido en cuenta: la aparición de una nueva rama científica marca un hito que es acicate tanto para la investigación como, a menudo, para la ampliación de la actividad profesional (en nuestro caso, la de quienes se forman como pedagogos, que así contemplan una nueva especialidad posible) (González Simancas, 1990: 9, 15).

Todo esto nos hace ver que restringir la acción pedagógica al ámbito del quehacer escolar o señalar sólo sus insuficiencias actuales, puede resultar, al menos, un apriorismo temerario. Es verdad que la pedagogía, como toda ciencia, es una construcción humana perfectible, en constante búsqueda; es algo histórico, contingente, mutable, al menos en aquello que no depende de la naturaleza y de los fines naturales de las cosas. Siempre le es posible descubrir nuevos campos de investigación y de acción; soluciones y problemas nuevos o no contemplados antes. Sin cesar se le revelan perspectivas, investigaciones, hallazgos, incluso en ámbitos extra pedagógicos, que quizá un especialista, o un grupo, no logra desarrollar de modo cabal y satisfactorio, pero cuyo trabajo puede servir como punto de partida para que otros arriben a felices resultados.

Siempre existe la posibilidad de que la importancia de un tema pase inadvertida a los ojos de uno o varios pedagogos o que, por el contrario, se exagere el valor de determinado autor o teoría; o que una corriente o escuela pedagógica haya de reexaminar críticamente sus postulados para actualizarlos, liberarlos de prejuicios o ajustarlos a la realidad. Muchas veces es el tiempo mismo el que se encarga de echar en el olvido las obras que objetivamente carecen de valor, las cuales mueren por su propia indigencia; mientras que rescata aquellos brotes con vigoroso porvenir, pero que quizá habían permanecido estériles simplemente porque no se viera, en el momento, su oculta fecundidad (Quevedo, 1968: 76). Ya se ve que la pedagogía, como toda ciencia, es un proyecto en permanente construcción. No hay ninguna ciencia que pueda considerarse plenamente acabada; cuando esto ha ocurrido, esa ciencia se anquilosa, se paraliza y se vuelve dogmática.

Desde la perspectiva epistemológica —es decir, en cuanto ciencia—, la pedagogía es una construcción humana viva, que evoluciona, que progresa en tanto en cuanto esclarece sus elementos, delimita

sus alcances, justifica sus funciones, avanza en su investigación y se libera de prejuicios. Es, primordialmente, un saber teórico, en cuanto que reflexiona científicamente acerca del ser y deber ser de la educación; y derivadamente es un saber práctico, en cuanto brota de los hechos y emprende las acciones necesarias para mejorar la praxis educativa. Se trata —para decirlo técnicamente— de un saber etiológico, especulativo y experimental; descriptivo y normativo acerca del mundo de lo educativo. Por su misma naturaleza, es la ciencia encargada de concentrar y ordenar todos los saberes teóricos y prácticos acerca de la educación con el fin de analizarlos, sistematizarlos y codificarlos metódicamente.

## ACLARACIÓN CONCEPTUAL

La sucinta descripción anterior del estatuto epistemológico actual de la pedagogía, contiene algunas ideas que ameritan ciertas precisiones.

En primer lugar, conviene recordar que educación y escolaridad no son términos sinónimos. Media, entre ambos conceptos, la misma proporción que hay entre género y especie. Educación es una noción más amplia; incluye la educación que más o menos formalmente se recibe en otros ámbitos, además del escolar: familia, empresa, iglesia, sociedad, recreación... La educación no se reduce a la escolaridad.

Escolaridad es un concepto más restringido. Se refiere a una parte particularmente importante de la educación, pero no la agota. El término escolaridad alude sólo a la educación que se recibe en la escuela, en todas sus formas y niveles. Suele ser, por tanto, parcial, cíclica y periódica; en cambio la educación, en sentido estricto, es integral, constante y permanente, tiene cabida en todas las circunstancias de la vida e involucra todos los aspectos de la personalidad. Así se explica que la escolaridad tenga vacaciones y la educación, no. Y se advierte también que Goethe haya explicado la educación como la impronta que deja en nosotros el vivir humanamente.

De modo análogo, educación y pedagogía no se identifican. La relación que existe entre ambos conceptos es la misma que hay, por

ejemplo, entre la cantidad y la matemática, la materia y la física, los actos humanos y la ética, la salud y la medicina, etcétera. Es decir, la relación que surge entre una ciencia y su objeto de estudio. La educación —en el sentido amplio antes aludido— es el objeto propio de la ciencia pedagógica. De ahí que el campo de acción e investigación pedagógica no se reduzca a la escuela, ni el campo profesional del pedagogo se limite al ámbito escolar.

La educación es inherente a la naturaleza humana y es, prioritariamente, lo que se llama acción práctica. La pedagogía, en cambio, como cualquier otra ciencia, es un producto cultural y es, primordialmente, lo que se llama acción teórica.

La educación, en cuanto objeto propio de la pedagogía, suele ser aludido de distintas formas: hecho educativo, fenomenología de la educación, facticidad de la educación, el mundo de lo educativo... Como quiera que sea, la pedagogía es la teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis educativa (Dietrich Benner, 1998: portada). No es, sin embargo, una mera praxeología (en el sentido de limitarse a ser una reflexión sobre la praxis con propósito puramente descriptivo e informativo), sino que es, sobre todo, una teorización con propósito normativo y ejecutivo.

El concepto de educación, hablando con propiedad, se refiere a un fenómeno que está presente a lo largo de toda la vida como proceso personal y social. Su riqueza es tal (proceso y resultado, universalidad y particularidad, proyección y constancia, esencialidad y existencia, integralidad y especificidad, individualización y socialización, espontaneidad y sistematicidad...) que no es posible abordarla en los límites de este trabajo. A este respecto, González Simancas, con el propósito de dar una idea, no técnica pero sí realista de su sentido más genuino y radical, señala que: «La Educación está hecha de convicciones arraigadas en la inteligencia y en la voluntad, que mueven nuestra conducta en un sentido o en otro, configurando nuestra personalidad a lo largo de la vida “a golpe de libertad”, al ritmo de nuestras decisiones en el ámbito del ser y no tanto en los del hacer y los del tener, en ese largo, o breve, caminar hacia la mayor plenitud posible» (González S., 1991: 51).



Ya se ve que estas aspiraciones y exigencias pueden y deben ser, en definitiva, causa, contenido y consecuencia de la educación escolarizada, pero no se circunscriben a la escuela.

La escuela es, sin duda, uno de los frutos más claros de la reflexión pedagógica, pero no agota la realidad fáctica de lo educativo que es, de suyo, mucho más amplia que la realidad fáctica de lo escolar.

También la vasta riqueza de la escolaridad ameritaría un estudio aparte. Aquí me limito a decir, según los propósitos de este trabajo, que al hablar de escolaridad nos referimos a una forma específica de educación que a distintos niveles se recibe en ciertas instituciones sociales, públicas o privadas, cuya razón de ser es precisamente la educación formal sistematizada.

La escuela educa sin agotar ni enclaustrar la educación. En este sentido, la comunidad escolar es abierta, tiene circulación permanente hacia adentro y hacia afuera. Se renueva constantemente por el flujo periódico de alumnos y profesores. Es, en más de un sentido, extensión del hogar y reproducción de la vida social. De ahí que los aires de la escuela dependan en gran parte de los vientos que corren en la sociedad (Ibáñez-Martín, 1989: 10).

La misión de la escuela es brindar una enseñanza educativa, en la que, sobre la base de una libertad discretamente regulada y un trabajo académico razonablemente sistematizado, se establece una relación intersubjetiva que motiva al alumno para que, mediante su personal esfuerzo y el trabajo grupal, realice el aprendizaje, cultive los valores, desarrolle habilidades y fomente en sí mismo hábitos de iniciativa, espontaneidad, colaboración y servicio.

## EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

La relación y distinción entre educación y pedagogía ya estaban muy claras en Herbart cuando en su obra, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, al argumentar acerca del rango científico de la pedagogía, la definió como «la ciencia preparatoria de la práctica

educativa», distinguiendo, sin escindir, la teoría pedagógica de la práctica educativa: «nuestra esfera es la ciencia» (Herbart, 1806).

También en *Educación y sociología* de Durkheim aparece más que tácita la misma diferenciación al decir, a propósito de la *Naturaleza y métodos de la pedagogía*: «Que las cosas de la educación pueden ser objeto de una disciplina que presente todos los caracteres del proceder científico, es algo fácil de demostrar. En efecto, para que pueda llamarse ciencia a un conjunto de estudios, se necesita, y es suficiente, que éstos presenten los caracteres siguientes: 1) que versen sobre hechos reales (en nuestro caso, la facticidad de lo educativo) ofrecidos directa o indirectamente a la observación metódica... Una ciencia se define por su asunto; supone, por consiguiente que este asunto (la educación, el hecho educativo) existe, que se le puede indicar con el dedo, de algún modo señalando el sitio que ocupa en el conjunto de la realidad; 2) que estos hechos presenten entre sí la suficiente homogeneidad para que se les pueda clasificar en una misma categoría (lo educativo)» (cfr. Durkheim, 1986: 88. Lo puesto entre paréntesis es nuestro).

Es así como, según Durkheim, el hecho educativo es estudiado por la pedagogía para conocerlo en el doble sentido del conocimiento científico: conocimiento teórico (*epistème*) con derivación hacia el conocimiento práctico (*techné*). Y después de aplicar tales principios a la pedagogía, concluye que «no hay razón para que la educación no venga a ser objeto de una investigación que satisfaga todas estas condiciones y que, por consecuencia, presente todos los caracteres de una ciencia» (Ídem).

La clave para acceder al estatuto científico de la pedagogía es la pregunta: ¿puede, la educación, ser estudiada científicamente? Si la respuesta es no, no existe pedagogía posible. Si la respuesta es sí, la pedagogía queda justificada como ciencia independiente y autónoma, al menos con la independencia y autonomía relativas que cualquier otra ciencia particular puede tener en el mundo científico actual que se define, primordialmente, por su interdisciplinariedad.

Como toda ciencia, la pedagogía se caracteriza por su objeto de estudio. Técnicamente se dice que el objeto material propio de la pedagogía es el hecho educativo (expresado, repito, como: la educación, el

mundo de lo educativo, la facticidad educativa, la fenomenología de la educación...). El objeto formal, o punto de vista desde el cual realiza su estudio, es la cientificidad del hecho educativo.

Históricamente el hecho educativo es anterior a toda teoría pedagógica. Primero se educa, después se teoriza sobre la educación. Bien afirma Lemus que «sin educación no habría pedagogía; pero sin pedagogía, la educación carecería de significación científica» (Lemus, 1991: 31).

## EL CORPUS PEDAGÓGICO

Como objeto de estudio, la educación constituye una fenomenología compleja que requiere una comprensión sintética, propia de métodos científicos distintos (Yepes, 1996: 47).

En este sentido, la pedagogía, como estudio intencionado, sistemático y científico de la educación (Lemus, 1991: 30), se encarga de detectar, concentrar y unificar —que no es lo mismo que uniformar— todos los saberes teóricos y prácticos acerca de lo educativo para constituir el *corpus* pedagógico.

Este *corpus* científico acerca de la educación es necesariamente complejo y, por lo mismo, permite la concurrencia multidisciplinaria. Esto se explica por la imposibilidad lógica de aislar totalmente los fenómenos que están unidos en la realidad. De ahí que la indagatoria pedagógica siempre haya surgido mezclada con propósitos e intereses antropológicos, éticos, políticos, psicológicos, sociológicos, económicos, etcétera.

Se considera también que, de no integrarse ese *corpus* acerca de lo educativo, muchas intuiciones individuales —a veces geniales—, sistemas parciales ya probados con éxito, teorías particulares con evidentes valores propios, experiencias de procedimientos eficaces, etcétera, correrían el riesgo de frustrar gran parte de su fecundidad al quedar aislados y segregados del tratamiento científico, y al no poder universalizar y hacer trascender sistematizadamente sus conclusiones. O, por el contrario, se correría el riesgo de repetir experiencias que ya han demostrado su improcedencia.

Existe también una gran cantidad de originales y audaces realizaciones en materia educativa que proceden de ambientes extra pedagógicos que, de hecho, es analizada críticamente y sumada, según los resultados de la crítica, al cuerpo de saberes teórico-prácticos de la pedagogía.

Todo esto subraya la complejidad de la fenomenología de la educación, del *corpus* pedagógico, su discurso y su método.

Porque la complejidad de una ciencia le viene de la complejidad de su objeto. No resulta extraño, entonces, que también la pedagogía haya sido interpretada desde claves muy diversas. Sin pretender una relación exhaustiva, podemos ejemplificar: clave idealista (Kant, Hegel, Fichte, Schiller...), neo-idealista (Gentile, Lombardo-Radice, Ferreti...), sociológica (Comte, Natorp, Durkheim, Marx, Barreda...), evolucionista (Huxley, Spencer, Bain...), existencialista (Kierkegaard, Jaspers...), psicológica (Binet, James, Claparède, Piaget...)... En fin, la pedagogía ha sido leída también desde las ciencias de la cultura (Dilthey, Spranger), desde la teoría del valor (Windelband, Rickert), desde las teorías de la conciencia histórica (Dilthey); desde las teorías estatistas (Napoleón, Rousseau...), etcétera.

Por fortuna, ya ha quedado suficientemente demostrado que también es posible interpretar el discurso pedagógico desde la pedagogía misma. En su estatuto actual, se puede leer la pedagogía en clave pedagógica.

## EL HECHO EDUCATIVO Y LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Lo anterior significa que la complejidad de la facticidad de la educación como objeto de estudio, no la condena a la dispersión, ni confunde el hecho educativo con otros (social, psíquico, laboral, político, cultural, económico...). La acción pedagógica, por la índole de su objeto, de sus funciones, de su orientación de fondo, de su modo de construirse y de expresarse, tiende a poner de relieve la particularidad del hecho educativo y salvaguardar su integridad: como hecho humano (integridad de la formación de la personalidad como principio de actividad) y como hecho social (integridad de la sintonía social, como fuerza

aglutinante en el escenario de la actuación solidaria, autónoma y responsable de las personas).

La unidad, homogeneidad e integridad específica del hecho educativo como materia de estudio de la acción pedagógica, fue advertida por Durkheim al señalar que si los hechos fueran irreductibles los unos frente a los otros, habría no una ciencia, sino tantas ciencias diferentes como especies distintas de cosas que estudiar (Ídem).

La integridad del hecho educativo a veces se ha perdido por falta de concreción científica. Tal concreción no ha sido posible mediante una mera yuxtaposición de puntos de vista parciales, sin cohesión gnoseológica. Esa cohesión le compete a la acción pedagógica. El hecho educativo no es un pastel que pueda quedar repartido entre muchas ciencias, aunque todas puedan y deban participar en el entendido de que, saber algo es conocerlo del modo más perfecto: unitario, completo y en todos sus niveles: técnico, científico, filosófico y teológico. A esto aspira la acción pedagógica con el apoyo de las demás ciencias. En esto reside su autonomía y la originalidad de sus materiales, intereses y funciones.

Por otra parte, no hay, en el panorama científico moderno, ninguna ciencia, absolutamente eleutérica (independencia de las demás ciencias), autónoma (regida sólo por sus propias leyes) y autártica (sostenida sólo por sus propios recursos): la matemática necesita de la lógica; la lógica de la lingüística; la metafísica de la física. La química no se demerita al apelar a la matemática. No es injurioso para la psicología recurrir a la anatomía, fisiología, sociología, antropología, etcétera. La sociología no se afrenta al apelar a la ética, psicología, política, pedagogía, economía... (Éste es un problema muy añejo: el del sistema, jerarquización y relación entre las ciencias; problema que ya los antiguos supieron resolver mostrando que la relación entre las ciencias no debe ser anárquica, ni despótica, sino política, en el buen sentido del término).

La relación de la pedagogía con la filosofía, como la más general, la más radicalmente etiológica y la máximamente orientadora de las ciencias, requiere un estudio aparte. Lo que está claro es que todas las ciencias, tanto las de la naturaleza como las humanísticas, forman un plexo en el que unas se conectan con otras. El mito de la ciencia pura, autosuficiente e incontaminada se deshizo hace mucho tiempo (ver,

por ejemplo, *Más brillante que mil soles*. Robert Jungk. Ed. Argos. Barcelona, 1976).

Cada ciencia contempla un aspecto de la realidad física o humana, según el caso y en razón de la limitación que cada una ha de imponer al área de sus estudios. Esto exige, naturalmente, no sólo la no invasión de campos (objeto material), sino la no confusión de perspectivas (objeto formal). Y exige, más que concordancia e interdisciplinariedad, la conciliación gnoseológica (metafísica del conocimiento).

En efecto: el hecho educativo es estudiado por muchas ciencias. Pero, fuera de la pedagogía, las demás (biología, psicología, sociología, filosofía, economía, política, historia...) la estudian no como objeto propio y directo, sino de modo indirecto y tangencial. Por eso sus conclusiones son, necesariamente, valiosas pero parciales (de no ser así, cabría el absurdo de que todas las demás ciencias se redujeran a pedagogía o que la pedagogía se fraccionara entre ellas). La única que asume el hecho educativo como objeto propio para garantizar su concreción y sustento gnoseológico, en sus aspectos especulativo y técnico (y hasta ahora no se ve qué impedimento pueda haber en ello), es la pedagogía.

Lo que procede, entonces, es determinar, a la pedagogía y a las demás ciencias que inciden sobre el hecho educativo, la medida justa y el modo específico de su confluencia en ese estudio. El hecho educativo, como cualquier hecho humano (psíquico, social, político, económico...), excede la simple multi-disciplinariedad. Por ello se señala, como función preliminar de la pedagogía en su estatuto actual, decantar el hecho educativo de adherencias ilegítimas, de ideologías reduccionistas, de injerencias sectaristas..., para simultáneamente consolidar la construcción y reconstrucción del *corpus* propiamente pedagógico, cuyas verdades intrínsecas aseguren su funcionalidad.

En otro escrito, *Pedagogía: su estatuto actual*, hemos analizado el hecho de que, hablar de «ciencias de la educación», es referirse a la forma que algunas universidades han elegido de estructurar los planes de estudios sobre la educación (es, pues, atender a un criterio curricular, no epistemológico).

## LO QUE DEBE EVITAR LA PEDAGOGÍA

En este punto, y con propósito de dejar clara nuestra posición, es necesario hacer algunas precisiones.

Al subrayar el estatuto científico de la pedagogía, no pretendemos ubicarnos en los terrenos del cientismo positivista —que es el «romanticismo de la ciencia»—, fruto de la ingenua creencia de que no existen límites para la validez, extensión y poder del conocimiento científico, sustentado sólo en «hechos» y en leyes de exactitud matemática. Desde luego que hay una relación muy estrecha entre matemática y pedagogía. Aquélla es útil porque ofrece un aparato deductivo —conveniente y convencional— para la predicción y la generalización. Lo que la pedagogía debe evitar es caer en la actitud extrema que conduce a una noción de educación como «ingeniería de la conducta», entendida en términos de *input* y *output*, cuyo resultado óptimo es la automatización del sujeto educando (cfr. Marx y Hillix, 1978: 368-387ss).

En este sentido, la pedagogía no es lo que se llama una ciencia exacta. Esto no le resta dignidad, sino todo lo contrario. Al versar sobre la educación del hombre y, por el hombre, de la familia, la cultura, las instituciones sociales y los pueblos, se ubica entre las ciencias llamadas humanidades, «desde el momento en que la dignidad del hombre radica fundamentalmente en la libertad (y ésta es el motor de la educación y de la democracia), es lógico que las humanidades sean por antonomasia todos aquellos conocimientos en los que haya una especial patencia de la libertad» (Ibáñez-Martín, 1989: 87). Las ciencias humanísticas versan sobre personas; las ciencias técnicas versan sobre cosas. Los objetos son dóciles, los sujetos son problemáticos.

Como ciencia humanista, la pedagogía se interesa por los fines de la vida humana, no sólo por los medios. No desprecia los medios, pero no olvida los fines. Las ciencias técnicas, al trabajar con cosas, no hablan de los fines del hombre, por eso suelen ser indiferentes a los valores humanos. Están dispuestas a decirnos cómo conseguir un determinado fin, pero, primero, ese fin debe darse. El triste dilema del científico contemporáneo es constatar que su ciencia puede, igualmente, dirigirse al bien o al mal. Su orientación debe venir de otro sitio.

Tampoco propugnamos cierto tipo de ciencia —o, más bien, pseudo-ciencia, o ideología en el sentido reprobable del término— que, afectada por una especie de complejo que la hace sentir como prima segunda o pariente pobre y lejana de la familia científica (en un intento desesperado por vestirse un disfraz de respetabilidad y verosimilitud), se autoconstruye sobre *techniquerías* —para usar una palabra de Borges—, que aparecen unas veces con ropaje científico y otras, atacando a la verdadera ciencia, e incluso a la razón. Para Garrigou Langrange, «es un hecho, en la hora actual, que el sabio moderno rinde un culto escrupuloso al método científico, en tal forma que parece más interesado por el método que por la verdad misma a que todo método debe conducir» (Garrigou-Lagrange, 1977: 18).

Esto es importante porque, según las exigencias epistemológicas, una ciencia se caracteriza por su objeto antes que por su originalidad, autosuficiencia o método; por ser un conocimiento de la realidad (entes, sucesos, procesos) antes que por sus aspectos lógicos y metodológicos, que sólo tienen sentido si efectivamente sirven para el conocimiento de la verdad. Un conocimiento falso o erróneo no es científico, por muchos razonamientos originales, autónomos y metodológicamente bien trabados que pueda contener. «La concatenación de las ideas no verdaderas, y su transmisión a los demás y a otras generaciones hace posible el progreso sistemático del error, de un modo lógico e histórico, envuelto no ya en la apariencia de una simple frase, sino de un cuerpo científico» (cfr. Sanguineti, 1977: 19).

No es que el quehacer pedagógico deba carecer de actitud y proceder científicos, o de un lenguaje y recursos técnicos específicos. Lo que decimos es que, mientras la pedagogía quiera conservar la sensatez, el sentido común y cumplir eficazmente su misión, ha de evitar caer en ciertos excesos. Excesos que, en vez de facilitar la comprensión de la naturaleza de la educación y la realización de una acción educativa a la medida del hombre y de la sociedad, terminan —según lo demuestra la historia de las dos últimas centurias— por convertir las ciencias humanísticas en instrumentos de dominio sobre los humanos como armas al servicio del poder. «Nosotros —para decirlo con Bergson— sólo le pedimos a la ciencia que siga siendo científica» (cfr. Ibáñez-Martín, 1989: 76).



## LOS SABERES DE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía es una empresa multifacética que, como hemos visto, puede ser explicada de diversas maneras. Algunas acentúan un modo de pensamiento —la actitud especulativa o teórica— como la característica principal. En otras, es primordialmente un tipo de praxis o técnica; se considera que el método científico-experimental es el rasgo más importante. Otras destacan el producto de una combinatoria metodológica —el *corpus* de conocimientos sistemáticamente ordenados, su coherencia interna y su funcionalidad pragmática—. Parece ser que la explicación más segura es la que acepta todos esos elementos y considera la pedagogía como empresa integral: hombres que piensan con una cierta actitud, que emplean métodos científicos para indagar sobre las causas del fenómeno educativo, para producir teorías que constituyen descripciones ordenadas y explicaciones del mundo de lo educativo, y proponen e implementan acciones para mejorar la praxis educativa (cfr. Marx y Hillix, 1978: 15).

De esta forma, los saberes de la pedagogía son, fundamentalmente, una manera de ordenar, de proporcionar unidad y hacer inteligible la problemática de la educación y de las circunstancias de la praxis educativa, a fin de garantizar, hasta donde sea posible, las mejores condiciones técnicas y éticas para su realización. Así resulta razonable exigir a la pedagogía, como a cualquier otra ciencia, la satisfacción de las tres notas fundamentales del saber científico:

- 1) En cuanto a su orden interno:
  - \* Coherencia (compatibilidad real de todos los componentes y todos los funcionamientos parciales);
  - \* estabilidad (mantenimiento de su configuración y su modo de funcionamiento a pesar de las perturbaciones —interiores o exteriores— que pueden producirse); y
  - \* optimalidad (adaptación lo más estrecha posible entre los efectos buscados y los recursos puestos en funcionamiento).

- 2) En cuanto a la posibilidad de situarse en relación con otras ciencias, pues para experimentar, aislamos artificialmente, pero la vida no se agota en el círculo cerrado de un sistema.
- 3) En cuanto a su posibilidad de transformación, de modo que la estabilidad de que hablamos sea una condición que permita el progreso, pero este progreso debe darse en la medida en que nuevos acontecimientos hagan posible inducir la necesidad de poner en tela de juicio alguno o todos los principios en que se apoye la ciencia (cfr. Ibáñez-Martín, 1989: 85ss).

Este proceder científico de la pedagogía ha de realizarse en el marco de una filosofía abierta, clara y firme, y conectada con los demás rayos de la cultura. Esto impone a la acción pedagógica unas directrices definidas. Ha de ser una acción interdisciplinaria y, por ello, programada y metódica. Esto es imprescindible para que la pedagogía mantenga el carácter de trabajo sistematizado, realizado dentro de la vasta y poliédrica organización científica que, poco a poco, va superando la idea de que la metodología sólo es válida si sirve para el logro de resultados técnicos y útiles. La experiencia reciente demuestra que si bien, gracias a la técnica, la capacidad pragmática del hombre ha adquirido una amplitud insospechada, también ha dilatado cada vez más las zonas en donde la ciencia y la técnica se confunden, hasta el punto de que ambas han llegado a constituir un conjunto unitario.

Esta confusión nos obliga a no dejar a la pedagogía en un terreno ambiguo como disciplina teórico-práctica. A este respecto, son varias los aspectos de la pedagogía que conviene destacar con el fin de esclarecer su estatuto epistemológico y desechar los prejuicios de que la pedagogía sea una pura especulación acerca de la educación (acción teórica, filosofía aplicada), o mera tecnología didáctica (acción práctica, técnica de la enseñanza).

Podemos subrayar, entonces, del ser y quehacer de la pedagogía y tratando de compendiar lo que llevamos dicho, su condición como:

- a) Saber teórico, es decir, como ciencia (*epistème, scientia* = saber con certeza etiológica, con la seguridad que se consigue sistemáticamente,

mediante el recurso a métodos especulativos y empíricos orientados a la búsqueda rigurosa y al entendimiento —*logos*— de las causas y los principios del fenómeno educativo, que es tanto como establecer las demostraciones en las que se apoya);

- b) ciencia de raigambre humanista, en cuanto que se plantea la problemática de esa realidad específicamente humana que llamamos educación, en sus fundamentos y fines, en su universalidad y proyección, en su teoría y práctica;
- c) saber práctico (praxis: aplicación de las conclusiones de la teorización a la realidad fáctica para transformarla y mejorarla). Es así un saber hacer técnico que desarrolla el hábito de realizar el trabajo pedagógico con habilidad e ingenio, y para obtener resultados ventajosos en la solución de los problemas con la obtención y producción de algo útil;
- d) contenido cultural que, al convertirse en materia de enseñanza y aprendizaje —en nuestro caso como carrera universitaria a nivel de licenciatura, maestría y doctorado— es entendido como disciplina académica. Sólo en sentido académico derivado, la pedagogía es una disciplina. Como tal, deriva hacia una aplicación práctica inmediata, en tanto cuanto es vivenciada por el estudiante, futuro profesional, como un saber prudencial, es decir, como el mejor conocimiento de las cosas humanas, personales y sociales, y el mejor modo de conducir las;
- e) saber prudencial como elemento articulante entre el saber teórico y el saber técnico que, en la práctica, son separables. Por eso existen personas que saben teóricamente muy bien las cosas, pero son incapaces de llevarlas a la práctica; o, a la inversa, personas que técnicamente son hasta geniales, pero no saben qué orientación dar a su genialidad. Desde este punto de vista, el saber prudencial es la acción o el conjunto de acciones del saber teórico que posee, como primer resultado práctico, la autoformación del propio hombre prudente, es decir del educando (del discípulo que adquiere la disciplina pedagógica), del profesional y de todo cultivador de la ciencia pedagógica. El saber prudencial se puede explicar de muchas maneras. Brevemente diremos que consiste en saber aplicar las conclusiones del saber

teórico a la concreta realidad en la que nos encontramos; es saber acertar sobre lo que conviene hacer y sobre el mejor modo de hacerlo; y es, también, el hábito intelectual por medio del cual sabemos lo que es honesto o no;

- f) saber prudencial que, por referirse al conocimiento de los fines y la elección de los medios idóneos para alcanzarlos, posee, además, una aplicación praxica mediata a través de la educación, entendida ésta como la acción práctica dirigida a la formación de otros. Por eso el saber prudencial es un saber pedagógico. Y es, también, un saber directivo, bajo cuya dirección se usan rectamente (*ortopraxis*) la competencia profesional y los medios técnico-científicos de acuerdo con determinados objetivos;
- g) este saber integral capacita para el desempeño de la pedagogía como profesión laboral, en la medida en que proporciona —debe proporcionar— la competencia y versatilidad necesarias para desempeñar, con eficiencia personal e institucional, la función pedagógica en diferentes contextos, o diversas funciones en el mismo contexto, y con base en los requerimientos de calidad necesarios para la realización de la obra profesional bien hecha. Esta competencia habrá de manifestarse como: aptitud científica, competencia técnica, habilidad gerencial, compromiso social, conciencia profesional, ética profesional, espíritu de servicio y deseo práctico eficaz de crecimiento profesional.

De este modo los saberes de la pedagogía, conforman un *corpus* científico que, como disciplina académica y carrera universitaria, puede habilitar para el desempeño competente y prudente de una profesión. «La idea de que el progreso técnico reduce la necesidad de la prudencia —afirma Millán Puelles—, supone un craso desconocimiento de la esencial distinción entre ser competente y ser prudente. Bien lejos de aminorar la necesidad de la prudencia, las conquistas de la técnica dilatan el campo de aplicación de esta virtud (prudencia). La mayor abundancia y perfección de los productos del ingenio humano (técnica) son moralmente neutras, y no aseguran, de ninguna forma, la honestidad de su uso» (Millán Puelles, 1984: 499). ■

## BIBLIOGRAFÍA

1. Benner, Dietrich. La pedagogía como ciencia. Pomares-Corredor. Barcelona, 1998.
2. Bercovich, Susana. Los límites de la pedagogía. En: La pedagogía hoy. UNAM. México, 1994.
3. Bernstein, B. La estructura del discurso pedagógico. Morata. Madrid, 1997.
4. Brugger, Walter. Diccionario de filosofía. Herder. Barcelona, 1988.
5. De Alba, Alicia. ¿Teoría pedagógica? UNAM. México, 1992.
6. Delint, Alfonso. Estudio sobre la historia y el progreso en L. von Mises. (Tesis: Universidad Panamericana). México, 2000.
7. Durkheim, Émile. Naturaleza y método de la pedagogía. En: ¿Teoría pedagógica? O.C.
8. Fermoso, Paciano. Teoría de la educación. Trillas. México, 1994.
9. Galino, María A. Historia de la educación. Gredos. Madrid, 1988.
10. Garrigou Lagrange, R. Las tres etapas de la vida interior. Palabra. Madrid, 1977.
11. Gilbert, Roger. Las ideas actuales en pedagogía. Grijalbo. México, 1977.

12. González-Simancas, J. L. *Pedagogía Hospitalaria*. Narcea. Madrid, 1990.
13. Gore, J. M. *Controversias entre las pedagogías*. Morata. Madrid, 1996.
14. Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. Fontamara. México 1998.
15. Gutiérrez, Isabel. *Historia de la educación*. Nercea. Madrid, 1972.
16. Ibáñez-Martín, José A. *Hacia una formación humanística*. Herder. Barcelona, 1989.
17. Jungk, Robert. *Más brillante que mil soles*. Argos. Barcelona, 1976.
18. Lemus, Arturo. *Pedagogía: temas fundamentales*. Paidós. Buenos Aires, 1969.
19. Leperlier, Guy. *La comunicación pedagógica*. Ed. Mensajero. Bilbao, s/d.
20. Lerma J., Héctor. *Pedagogía: su estatuto actual*. Nota técnica. Universidad Panamericana. México, 1999.
21. Marx, M. y Hillix, W. *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*. Piados. Buenos Aires, 1978.
22. Millán-Puelles, Antonio. *Léxico filosófico*. Rialp. Madrid, 1984.
23. Pasillas, M.A. y Furlán, A. *Dos miradas a la pedagogía como intervención*. Apud: *La pedagogía hoy*. UNAM. México, 1992.
24. Pérez López, J. A. *Liderazgo*. IESE. Barcelona, 1996.
25. Quevedo H. P. *La filosofía de la educación como ciencia*. (Tesis: Istituto Internazionale di Scienze dell'educazione). Roma, 1968.
26. Sanguineti, Juan José. *La filosofía de la ciencia*. EUNSA. Pamplona, 1977.

27. Sanguinetti, Juan José. Ciencia y modernidad. C. Laholé. Buenos Aires, 1988.
28. Urdanoz, Teófilo. Historia de la filosofía. BAC. Madrid, 1988.
29. Sarramona y Marqués. ¿Qué es la Pedagogía? CEAC. Barcelona, 1985.
30. Yepes, Ricardo. Fundamentos de antropología. EUNSA. Pamplona, 1997.



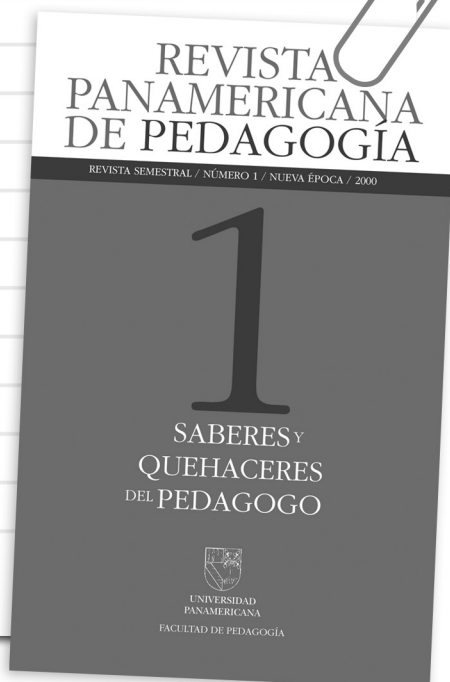
**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

**LA NATURALEZA HUMANA,  
FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN**

**Ana Teresa López de Llergo**

Fue Subdirectora de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, España.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 1, pp. 111-130, 2000.





# LA NATURALEZA HUMANA, FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN

*Ana Teresa López de Llergo*

---

Sumario: Introducción. 1. Concepto de naturaleza. 2. La persona humana. 3. La concreción de la naturaleza humana en cada persona. 4. Las potencias humanas y sus operaciones. 5. La educación de la persona humana. Conclusiones: Sobre el quehacer del pedagogo. Glosario. Bibliografía.

## INTRODUCCIÓN

El cambio de milenio puede y debe servirnos para hacer una profunda revisión de los fundamentos educativos y de su impacto en la construcción de la cultura a lo largo de los siglos. El binomio educación-cultura es importante porque la cultura es causa, contenido y efecto de la educación. Es natural, entonces, que nos comprometamos —desde el punto de vista pedagógico— a revisar el sistema educativo y su fundamento antropológico: la *naturaleza humana*. Este análisis ha de ayudarnos a descubrir lo que varía y lo que es constante en el proceso educativo. Lo invariable es el ser humano. Al parecer este aspecto tan obvio se ha oscurecido por ciertas posturas antropológicas reduccionistas, que relegan el acervo metafísico.

La educación es un proceso de perfeccionamiento de lo específicamente humano<sup>1</sup>. Pero lo específico de la persona no surge en abstracto, se concreta en cada uno de nosotros. Así, la naturaleza humana —común a todos— es el punto de partida para un proceso educativo siempre personal e inédito.

El objetivo de este estudio es ayudar a que los educadores reflexionen sobre la naturaleza humana, considerada como el sustrato del proceso educativo. Cuando se conocen las posibilidades de la naturaleza humana, es más fácil coadyuvar en la maravillosa tarea que cada uno tiene, de alcanzar el matiz singular de perfección que puede darse en su persona.

La tarea de un buen educador, por tanto, está circunscrita a lo que realmente es la condición humana. No podrá educar bien quien parte de hipótesis inadecuadas o planteamientos meramente empíricos sobre la persona y su finalidad. Por eso, para tener un acercamiento a cada persona en concreto, debe redescubrirse el concepto de naturaleza y aplicarlo al concepto de ser humano.

## I. CONCEPTO DE NATURALEZA

Estamos acostumbrados a encerrarnos en el concepto moderno de naturaleza, según la cual, ésta no vendría a ser más que un conjunto de leyes de regularidad matemática. Una vez que este enfoque ha demostrado su insuficiencia, conviene recordar que el concepto de naturaleza humana posee una riqueza que no debe reducirse por prejuicios ideológicos.

La palabra *naturaleza* proviene de la raíz latina *gena* que significa *engendrar*. De esta raíz se origina la palabra *natura*, derivada del verbo *nascor*, cuyo significado es *nacer*. En la lengua griega, lo correspondiente a *natura* es la palabra *physis*, emparentada con el verbo *phyo* que significa producir, crecer, hacer y que a su vez encierra la idea de nacer

<sup>1</sup> Cfr. GARCÍA HOZ, Víctor. Principios de Pedagogía sistemática, p. 25.

por sí mismo. La raíz común de esta familia de palabras griegas es el término *bhú*, que se relaciona con el verbo ser<sup>2</sup>.

En lo profundo del término naturaleza se encuentran, por un lado, las ideas de nacimiento y de generación y, por el otro, las de ser y devenir. La naturaleza tiene el vigor de producir otros vivientes que conservan las mismas características esenciales del ser que los origina y la capacidad de realizar las operaciones que le son propias.

El sustrato permanente de todo sujeto es la naturaleza, co-principio con el acto de ser de tal sujeto. Además, circunscribe a las operaciones que cada cual puede realizar.

*Como principio del sujeto, la naturaleza es:*

- \* Causa material y se comporta como principio pasivo. Delimita a cada uno.
- \* Causa formal y se comporta como principio potencial activo porque señala el modo al ser.

*Como principio de las operaciones, la naturaleza es:*

- \* Causa eficiente, porque es la esencia en la dimensión predictiva de la actualización de las potencialidades, indica cómo pueden desplegarse las posibilidades de acuerdo con la naturaleza de cada ser.
- \* Causa final, puesto que es el orden que la esencia presupone para que se realicen las operaciones. Esto tiene que ver con la dimensión ética de las acciones humanas.

Lo natural en el ser humano tiene carácter de fin porque señala lo que hay que alcanzar: la propia perfección<sup>3</sup>. Pero el fin se alcanza con

<sup>2</sup> Cfr. GRAN ENCICLOPEDIA RIALP, voz NATURALEZA, tomo 16, p. 604.

<sup>3</sup> El calificativo *perfección* lo entendemos como lo que actualiza bien la propia naturaleza, porque directamente siempre es un beneficio para la persona, e indirectamente para los demás.

el ejercicio de la libertad, por tanto, lo propio de la persona es su capacidad para lograr el fin. De ahí que la naturaleza humana es auto trascendencia: apertura, actividad y posesión de aquellos fines que le son propios<sup>4</sup>.

El conocimiento de la naturaleza de alguien es mediato, lo inmediato es observar las operaciones. Cuando relacionamos estas últimas con la naturaleza, podemos integrar diversos individuos dentro de una misma especie.

## II. LA PERSONA HUMANA

La persona humana existe en cada varón y en cada mujer. Cuando hablamos de hombre incluimos a ambos, ya que, en lo esencial, los dos abarcan todo lo que comprende la naturaleza humana. Después de su nacimiento, la persona continúa con más fuerza e independencia un proceso de individualización que ya se daba en el seno materno, aunque de una manera muy dependiente.

Pero el hombre —por su condición de criatura— no elige su naturaleza, la recibe de su Creador. Es una naturaleza con grandes posibilidades, que puede actualizarse a lo largo de la vida, pues en la medida en que se despliegue hacia la perfección, conquista la felicidad que es la satisfacción producida al ir actualizando bien la naturaleza. Además «el hombre es mortal, el hombre es sujeto (persona). El único que puede decir “soy mortal y soy persona” es el hombre. El animal vive y deja de vivir, pero no puede decir soy»<sup>5</sup>.

La realidad de la muerte, claramente comprobada, nos permite afirmar que el ser humano es un compuesto de alma y cuerpo; si no, no moriría. Pero, aunque compuesto, es uno, un único sujeto. La parte corpórea es semejante a la del animal y por eso se descompone, pero cuando está vivificada por el alma espiritual<sup>6</sup> participa de esta dimensión.

<sup>4</sup> Cfr. YEPES Stork, Ricardo. Fundamentos de antropología, p. 97.

<sup>5</sup> POLO, Leonardo, Quién es el hombre, p. 212.

<sup>6</sup> El alma de los animales y vegetales está sustentada en lo material, por eso, cuando lo material se descompone arrastra al alma correspondiente.

Además, el ser humano por su espiritualidad puede: volverse sobre sí, saber que existe y proporcionarle un sentido a su vida y a su muerte. Abrirse a los demás, conocerlos, respetarlos y amarlos.

La persona posee responsabilidad personal y social en el despliegue de la propia naturaleza, como proceso de auto perfeccionamiento, y también en el de los demás, a través de la ayuda educativa que pueda brindarles. Esa responsabilidad se asume en cada momento de la existencia, en cada instante de la vida. Así, el tiempo se convierte en un tesoro, pues sólo en él se actualizan y concretan las múltiples posibilidades de la naturaleza humana. Se hace mal uso de tal tesoro cuando no se aprovecha para el perfeccionamiento propio y ajeno, por eso, la educación ha de promover el mejor modo de emplear el tiempo.

Cada persona concreta la naturaleza humana en un ser singular, que se reconoce por su nombre propio y, también, por el modo como realiza las operaciones comunes a su especie. Así, el papel que desempeña entre los miembros de la sociedad, es único e irrepetible, sin dejar de ser semejante al de los demás. La noción de persona va ligada indisolublemente al nombre, que se adquiere o se recibe después del nacimiento de parte de una estirpe que, junto con otras, constituye una sociedad, y en virtud del cual el que lo recibe queda reconocido y facultado con unas capacidades (papeles o roles que puede desempeñar), es decir, queda constituido como actor en un escenario —la sociedad—, de forma que puede representar o ejercer las funciones o capacidades que le son propias en el ámbito de la sociedad<sup>7</sup>.

### **III. LA CONCRECIÓN DE LA NATURALEZA HUMANA EN CADA PERSONA**

El concepto de naturaleza del hombre se encarna y se hace realidad en cada persona, a través de una vida espiritual típicamente humana. Esta espiritualidad comprende potencias y operaciones que se concretan en un determinado modo de vivir.

<sup>7</sup> Cfr. CHOZA, Jacinto. Manual de Antropología filosófica, p. 405.

El principio vital de todo ser viviente es el alma, y, en el hombre, es el fundamento de la vida psíquica. El alma humana es, entonces, un principio de vida espiritual cuyo origen no depende del cuerpo al que vivifica, pero que, por la unidad sustancial, necesita de él para manifestarse y para perfeccionarse. Aunque el hombre realiza funciones vitales inferiores, vegetativas y sensitivas, que dependen del aspecto neurofisiológico; por su unidad sustancial (y porque lo superior comprende a lo inferior), el espíritu humano impregna todas las operaciones vitales. Por eso, el psiquismo del hombre es espiritual.

En el ser humano las operaciones vitales poseen características distintas de las operaciones propias de los animales, que sólo dependen de lo meramente corpóreo. La persona es capaz de reflexionar sobre sí misma, de proporcionar intencionalidad a sus acciones y de buscar, a través de ellas, la satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales. De aquí la riqueza y complejidad de las operaciones humanas: el hombre se alimenta como hombre, siente como hombre, descansa como tal, etcétera.

#### IV. LAS POTENCIAS HUMANAS Y SUS OPERACIONES

Potencia es aquello que puede ser, pero que *aún* no es. La realidad de la potencia se conoce cuando ese poder se actualiza en las operaciones del sujeto. Por ejemplo, el aprendizaje se manifiesta en nuestra capacidad de resolver problemas concretos<sup>8</sup>.

El hombre posee potencias vegetativas que reconocemos cuando se nutre, crece y se reproduce. Mediante la reproducción es posible la existencia de otros seres de su misma naturaleza, pero, al mismo tiempo, únicos e irrepetibles. Tiene también potencias sensitivas que reconocemos cuando actualiza sus sentidos externos y vive las sensaciones auditivas, táctiles, etcétera, cuando actualiza sus sentidos internos y realiza percepciones, imaginaciones, memorizaciones o premoniciones. Pero lo más digno del hombre se encuentra en sus

<sup>8</sup> Cfr. GRAN ENCICLOPEDIA RIALP, voz POTENCIA, tomo 19, p. 2.

potencias espirituales: la inteligencia y la voluntad, entre cuyas operaciones se encuentran el pensar (gracias a la inteligencia), y decidir y querer (por la voluntad).

La inteligencia se actualiza con el conocimiento racional. Podríamos decir que la racionalidad es el acto más complejo de la inteligencia, de modo semejante a como decimos que la percepción es el acto del primer sentido interno, el sentido común. La inteligencia se apoya tanto en los datos que le aportan los sentidos o psiquismo sensitivo, como en el proceso neurofisiológico que desencadenan en el cerebro los datos recibidos por los sentidos. A su vez, la inteligencia se expresa utilizando el proceso neurofisiológico. Si éste queda dañado, la manifestación del proceso intelectual queda enmascarada. Por ejemplo, cuando existe una parálisis cerebral, la persona no puede hablar bien aunque sus ideas sean coherentes.

La voluntad es la potencia espiritual que se actualiza con la volición o acto del querer. Este acto se conoce, precisamente, por el movimiento que realiza la persona para conseguir aquello que quiere. La libertad es característica de la voluntad, es la manifestación más alta del obrar humano, porque gracias a ella la persona es capaz de elegir por sí misma.

Siempre que el hombre se mueve hacia algo, existe un diálogo previo entre la potencia cognoscitiva (inteligencia) y la apetitiva (voluntad). La primera presenta datos y la segunda elige de entre ellos, o no elige. El hombre es, entonces capaz de conocer y apetecer, y esta capacidad puede realizarla en el nivel sensitivo y en el espiritual, por su condición corpóreo-espiritual.

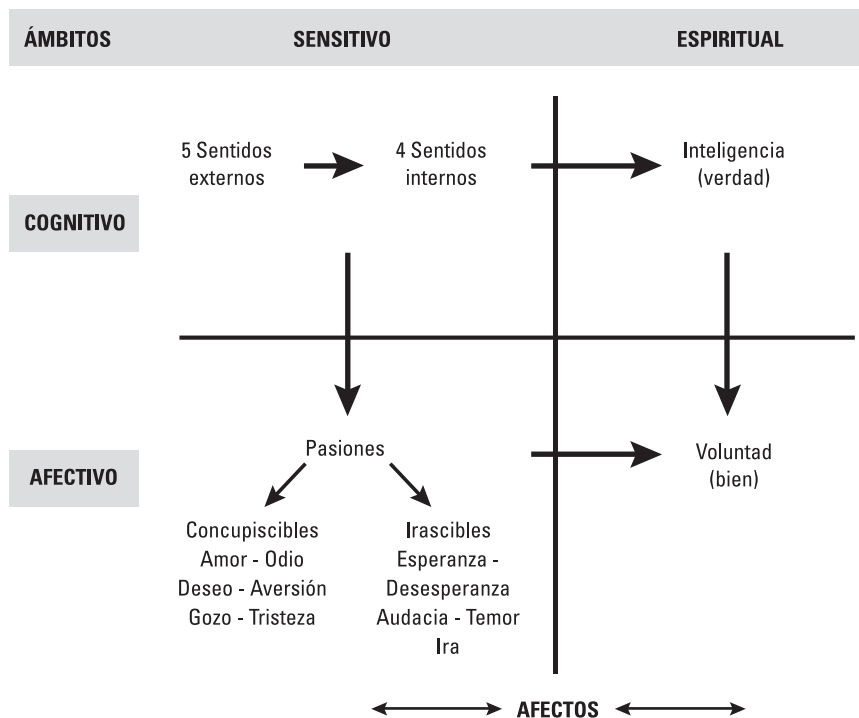
En el nivel del conocimiento sensible se desencadenan las pasiones, como actos propios del apetito sensitivo. Las pasiones se subdividen en dos grupos: las concupiscibles, cuyo objetivo es alcanzar bienes accesibles a las personas o evadir con facilidad males cercanos, y las irascibles donde los bienes por alcanzar o los males por evitar, requieren de mucho esfuerzo. En el nivel espiritual, el conocimiento racional desencadena las voliciones, como actos propios del apetito intelectual.

Por lo tanto el hombre, como el animal, tiene pasiones —apetitos sensibles—, pero en el ser humano estas pasiones se humanizan gracias al

apetito intelectual que genera los afectos, cuya gama es compleja y variadísima. Por ejemplo, aunque el instinto sexual aparece tanto en los animales como en los seres humanos, en estos últimos, la sexualidad puede y debe vivirse en un contexto que respete toda la dignidad y riqueza propias de los seres personales. Lo mismo sucede con el hambre, en donde la persona, para satisfacerla ha creado la gastronomía y ha humanizado el proceso.

Ya sabemos que el ser humano es irreductible a fórmulas matemáticas o a esquemas empobrecedores. Con un propósito meramente didáctico podemos intentar una descripción de la integridad de la naturaleza humana, con el auxilio de dos esquemas.

En el esquema número 1 se presentan el ámbito cognitivo y el apetitivo de la persona humana, cada uno en sus dos dimensiones, sensitiva y espiritual.





La complejidad de la actuación humana se debe a que cuando se inicia el conocimiento sensible —por el ejercicio de los sentidos externos e internos— se desencadenan dos operaciones: la del conocimiento intelectual, la de los apetitos sensitivos. A su vez, el apetito volitivo se estimula por la influencia del conocimiento intelectual y también por la presión que ejercen las pasiones. Siempre existe la posibilidad de un predominio pasional, si lo espiritual pierde su carácter directivo.

La educación ha de lograr que la voluntad ejerza su señorío en el ámbito apetitivo, y que las pasiones se subordinen a la voluntad, siempre que ésta haya sido debidamente informada por la inteligencia. Así, el hombre tendrá una conducta acorde con su condición de persona.

En la parte inferior del esquema número 1 aparece la afectividad, palabra que etimológicamente proviene del vocablo latino *affecto*: querer asir o agarrar<sup>9</sup>. La afectividad está concebida como una realidad psíquica con entidad propia que impregna a toda la vida sensitiva y espiritual. Por lo general se manifiesta con respuestas inmediatas de agrado o desagrado ante algunos estímulos, y respectivamente provoca las reacciones de acercamiento o huida, la primera actitud desencadenará la entrega y el espíritu de servicio; la segunda, el enquistamiento y el egoísmo. Por eso, la afectividad influye en las relaciones (por ejemplo con la inteligencia) y repercute en la conducta externa. De manera que la entrega presenta variadísimos matices que van desde la comprensión hasta la propia donación. El espíritu de servicio aparece, entre otras actitudes, como abnegación o promoción de actividades grupales.

La afectividad en el ser humano engloba las pasiones —emociones y sentimientos—, coloreadas por la espiritualidad; por eso, la frontera de la afectividad es imprecisa y a veces parece desplazarse más a lo sensitivo.

<sup>9</sup> Cfr. DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, voz: AFECTIVIDAD, volumen I, p. 56.

A partir de la afectividad se establecen las relaciones humanas y los lazos que unen a las personas con el medio, por eso, la expresión afectiva es imprescindible en el desarrollo psicológico normal de cada uno. El pedagogo ha de promover el equilibrio y el bienestar afectivo. Por ello, la educación integral deberá considerar los dos ámbitos, el sensitivo-espiritual y el cognitivo-apetitivo, con el fin de lograr un equilibrio que, sin descuidar la afectividad, potencie la inteligencia y permita la armonía de las pasiones, a través del dominio de la voluntad.

## V. LA EDUCACIÓN DE LA PERSONA HUMANA

La persona se manifiesta en las operaciones que van conformando su conducta. Estas operaciones, para ser típicamente humanas, deben tener un por qué y un para qué. Es entonces cuando aparece la dimensión ética del quehacer humano. «Las intenciones y los motivos son una dimensión de la acción humana y, por tanto, son temas morales: la intención es recta o no lo es, y de esta diferencia somos conscientes, por lo común»<sup>10</sup>.

El hombre actúa bien en la medida en que despliega sus potencias en un proceso de perfeccionamiento mediante la realización de roles para los que tiene aptitudes. De esta forma, logra la plenitud de su naturaleza a través de una respuesta personal frente a la propia posibilidad de mejora, que pone en acto y subraya la condición única e irreplicable de su ser singular.

Cada uno al recibir la naturaleza humana recibe también un modo de realizarla, una vocación, un llamado, al que libremente debe responder. Aunque se tienda a la felicidad por la realización de las propias posibilidades de perfeccionamiento, esa tendencia puede frustrarse porque existe la posibilidad de errar.

En el ámbito de la inteligencia, el error puede provenir de la ignorancia, que supone una deficiencia en el conocimiento intelectual; o

<sup>10</sup> POLO, Leonardo, *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, p. 215.

de la equivocación, por un inadecuado proceso del ejercicio racional. En el ámbito de la voluntad, se puede errar por una elección de lo indebido, si la voluntad se independiza de la recta razón.

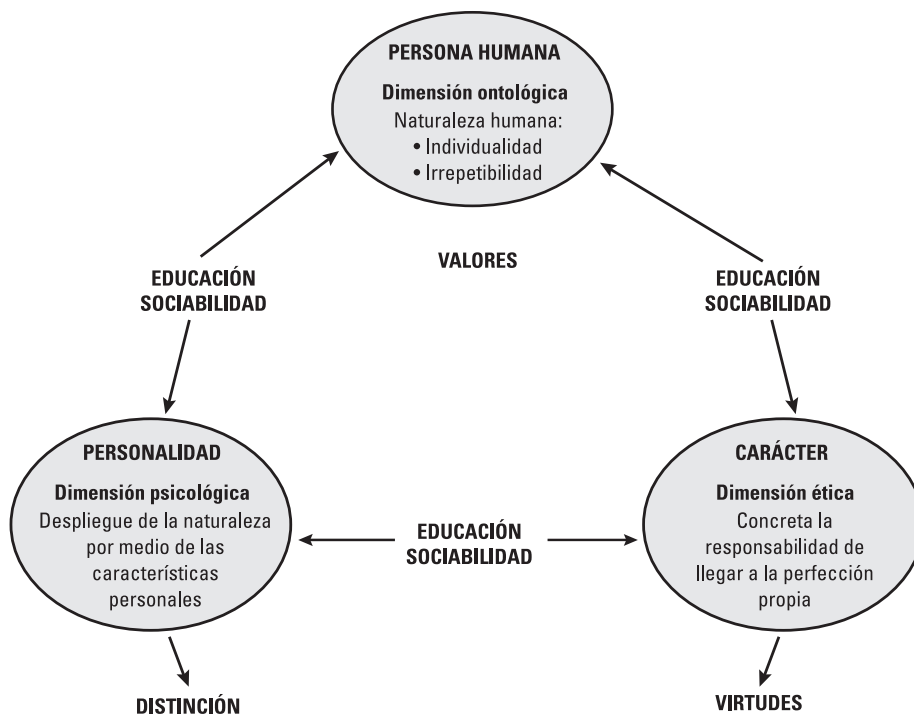
También puede haber error porque se adormece la vida espiritual y se extrema la vida sensitiva; de esta manera se produce una actuación instintiva y pasional. De aquí la imperiosa necesidad de la educación para favorecer la armonía psíquica y el desarrollo integral de las potencialidades de la persona.

En su labor personalizada de educación, el pedagogo ha de investigar cómo se actualiza el proceso cognitivo en el nivel sensible y en el espiritual. Por ejemplo, si una persona se deja llevar excesivamente por la imaginación y rezaga la inteligencia, necesitará ayuda para equilibrarse y mejorar lo racional, de lo contrario, corre el riesgo de vivir en un mundo fantástico. Algo semejante puede suceder en el ámbito apetitivo, a veces se impone la vida pasional sobre la volitiva y también sobre la intelectual. Cuando el ser humano es dominado por una pasión, puede llegar, en casos extremos a conductas irracionales: ira exacerbada, celos desmedidos, etcétera. Esto hay que corregirlo.

Lo importante es solucionar los problemas en el ámbito correspondiente, pero en interacción con todos los demás ámbitos. Si se trata de la afectividad, no se obtienen buenos resultados con argumentos intelectuales que resultan muy fríos. Primero habrá que satisfacer las necesidades afectivas y luego razonar. Sin embargo, si el educador se instala de manera permanente en el terreno afectivo, puede llegar a manipular o a ser manipulado. Con esto claudicaría de la función orientadora propia de su actividad profesional, al crear dependencias enfermizas, infantilismos, o resignaciones estériles que impiden el crecimiento personal.

En toda práctica educativa se pueden considerar dos aspectos: el primero se refiere a la ayuda a los semejantes a través de actos de socialización que surgen por la relación educando-educador. El segundo es un proceso de auto superación en el que uno mismo desarrolla la propia singularidad.

Estas ideas se observan gráficamente en el esquema número 2. En él se habla de tres dimensiones humanas: la ontológica, la psicológica y la ética.



La dimensión ontológica señala que en el ser humano existe —desde el momento de su concepción— una naturaleza propia de su especie que en cada caso tiene una existencia singular e irrepetible. Esta naturaleza comprende los valores humanos y toda la potencialidad que se desplegará en la vida de relación, sobre todo a través del proceso educativo, que es una forma de concretar la sociabilidad.

Pero el desarrollo integral de la persona humana debe comprender también las dimensiones psicológica y ética, respectivamente.

La dimensión psicológica supone la realización de las potencias humanas de un modo individual, para adquirir una personalidad que distingue a cada cual. La dimensión ética se refiere al nivel de perfección que se alcanza responsablemente, gracias al buen uso de la libertad. Por esta razón, sólo tiene carácter quien posee virtudes.

Esto significa que una persona se distingue de otra por las variadas manifestaciones de su personalidad, por sus gustos, sus intereses, su manera de expresarse, de enfocar los problemas, etcétera. Pero sólo será una persona virtuosa y tendrá carácter si su personalidad y su conducta están de acuerdo con la dimensión ética, elegida libre y responsablemente.

Por tanto, la tarea educativa consistirá en integrar los dos ámbitos de desarrollo humano —psicológico y ético— para que la personalidad y el carácter se concreten en una unidad de vida.

## CONCLUSIONES SOBRE EL QUEHACER DEL PEDAGOGO

*El verdadero conocimiento de la naturaleza del hombre hará posible la auténtica educación integral y así:*

- \* Será realista porque partirá de la naturaleza tal cual es.
- \* Logrará impulsar la mejora de cada persona a partir de sus posibilidades reales.
- \* Identificará el ámbito de los problemas para resolverlos *in situ*, sin descuidar la integralidad de la persona.
- \* Promoverá la rectitud en la elección de medios y fines, y la constancia en la ejecución.

- \* Propiciará la estabilidad del nivel afectivo.
- \* Impulsará el crecimiento personal y la responsabilidad social.

*El educador, como causa eficiente de la educación, deberá tomar en cuenta:*

- \* El ámbito de receptividad de cada educando; porque todo ser humano tiene en su naturaleza el principio pasivo.
- \* La capacidad de actuar y de influir en otros, para impulsar el principio activo de los educandos.
- \* La necesidad de ser realista con lo que pide a sus educandos, en el binomio dar-recibir, porque está ubicado dentro del campo de las operaciones humanas.
- \* La finalidad de las actividades humanas que deben encaminarse hacia el bien ser y el bien hacer —propio de la virtud—, ambos fuente de bienestar.
- \* El autoconocimiento de las propias aptitudes para situarlas al servicio de la tarea educativa.
- \* La labor de investigación de nuevos métodos de enseñanza, de la oportunidad para aplicarlos y de la evaluación de los resultados.

El desconocimiento de la naturaleza humana propicia reduccionismos en el concepto de persona, y por tanto, parcialidad en la educación, con todas sus gravísimas consecuencias.

Las distintas vías de educación —por ejemplo, la capacitación—, deben propiciar la mejora en todos los ámbitos de la persona.

## GLOSARIO

*Afectividad*: Diversidad de actitudes que manifiestan el cariño.

*Afectos*: Estado emotivo que facilita la espontaneidad de las reacciones.

*Apetitos*: Tendencias que mueven a conseguir algo.

*Causa eficiente*: Es de quien fluye una acción que hace que algo sea, o sea de algún modo.

*Causa formal*: Es el paradigma que determina intrínsecamente al sujeto.

*Causa final*: Aquello para lo cual algo se hace.

*Causa material*: Aquello en lo que y desde lo que algo se hace.

*Devenir*: Movimiento, cambio, proceso.

*Esencia*: Señala el modo de ser de los sujetos.

*Ética*: Ciencia filosófica que estudia la moralidad de los actos humanos.

*Ético*: Perteneciente a la bondad o maldad de los actos humanos.

*Espiritual*: Perteneciente al ser independiente de la materia.

*Libertad*: Auto determinación al bien debido.

*Neurofisiológico*: Relación de la estructura nerviosa con las funciones.

*Ontológico*: Perteneciente al ser en sí mismo.

*Principio activo*: Punto de partida de la influencia de un ser sobre otro.

*Principio pasivo*: Punto de apoyo para recibir la influencia de otros.

*Psicológico*: Perteneciente a los fenómenos vitales (conducta y procesos mentales).

*Sensitivo*: Perteneciente a los sentidos corporales.

*Ser*: Primera perfección que coloca a las criaturas en la realidad, junto con la esencia.

*Sustrato*: Lo que se considera soporte, sustento o fondo.

*Vida psíquica*: Aspectos vitales que surgen de un dinamismo interior específico. ■



## BIBLIOGRAFÍA

CHOZA, Jacinto. Manual de Antropología filosófica, Rialp, Madrid, 1988.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, 1ª. reimpresión, volumen I, México, 1993.

GARCÍA HOZ, Víctor. Principios de pedagogía sistemática, Rialp, Madrid, 1960.

GRAN ENCICLOPEDIA RIALP, 6ª edición, Madrid, 1989, tomos XVI y XIX.

LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa. Naturaleza humana y educación. FUNDICE, México, 1994.

POLO, Leonardo:

Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos, Universidad Panamericana, 1993.

Quién es el hombre, Rialp, Madrid, 1991.

YEPES Stork, Ricardo. Fundamentos de antropología, EUNSA, Pamplona, 1996.



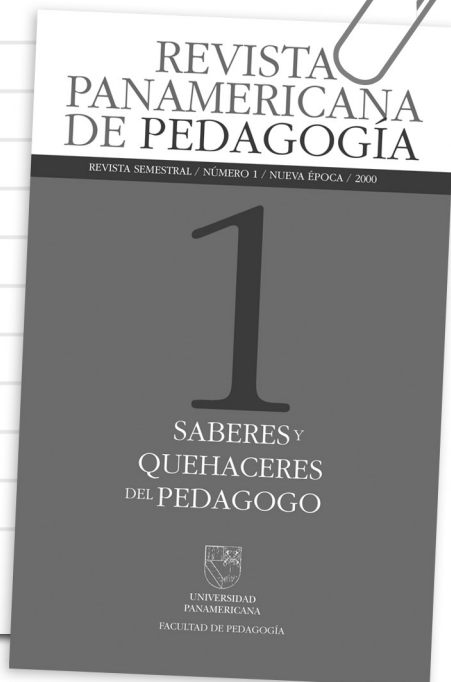
**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

**LA ORIENTACIÓN FAMILIAR COMO  
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

**Gabriel Castellanos Bernal**

Profesor fundador de la Escuela de Pedagogía,  
Universidad Panamericana. Licenciado en Psicología.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 1, pp. 39-55, 2000.



# LA ORIENTACIÓN FAMILIAR COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

*Gabriel Castellanos Bernal*

---

## RESUMEN

La orientación familiar es el conjunto de contenidos, recursos y procedimientos para apoyar la tarea educativa en la familia. Es innegable la necesidad de esta orientación en una sociedad que plantea nuevos retos y exigencias a los padres, para quienes son insuficientes unas cuantas nociones de educación general. Ahora ellos necesitan aprender con profundidad conceptos de educación familiar, a fin de mantener la unidad y la superación de quienes integran la familia.

En este artículo presentamos algunos aspectos de la actuación del pedagogo como orientador familiar. Su formación profesional, con enfoque humanista, le permite fundamentar teóricamente el trabajo que realiza con padres de familia. Les ayuda a cumplir el compromiso de educar con responsabilidad a sus hijos, y crear y mantener un ambiente familiar lo más funcional posible.

## INTRODUCCIÓN

Los cambios científicos, tecnológicos e ideológicos ocurridos en nuestra época han originado modificaciones importantes en diferentes ámbitos de la sociedad. El impacto se ha dejado sentir especialmente en la familia, donde padre, madre e hijos son principales protagonistas del quehacer educativo.

La sociedad cambia con el advenimiento de ideologías que afectan el pensamiento y la actuación del ser humano. También se pretende que la familia cambie: o se adapta o muere. Antes, la familia se basaba más en la autoridad del padre, era más procreativa, colaboraba en la producción económica y estaba más integrada a la sociedad. Actualmente los cónyuges tienen derechos jurídicos iguales, disminuye la natalidad, la familia es más consumista y peligra su estabilidad social.

Surgen estilos familiares anormales que se alejan del modelo tradicional. Por ejemplo, matrimonios breves de parejas románticas que vivirán juntos hasta que el divorcio los separe, unión libre de quienes argumentan que no necesitan papeles para garantizar su amor, matrimonios por complicidad que se casan con la condición de no tener hijos, ya que son peligrosos para su tranquilidad. Hogares monoparentales por abandono de uno de los cónyuges o porque él o ella decidió tener un hijo con alguien, pero sin la convivencia matrimonial.

Existe un grupo que pretende legalizar «matrimonios de homosexuales» y su derecho de adopción. También se utiliza la reproducción artificial como alternativa de la unión conyugal para perpetuar la especie.

Sin embargo, a pesar de estas anomalías, «la familia conserva características de espontaneidad, orden y cohesión»<sup>1</sup> que la mantiene

<sup>1</sup> MAGAZ, C. Familia hoy y mañana. Mensajero. España. 1988.

como célula básica de la sociedad. Además, las acciones en pro de la familia van en aumento: 1994 fue declarado Año Internacional de la Familia. Encontramos matrimonios que rechazan el divorcio y buscan solución a sus problemas recurriendo al orientador o al terapeuta familiar. Se crean más escuelas para padres de familia. Surgen nuevas estrategias de intervención con base en diferentes teorías psicológicas: *gestalt*, racional emotiva, sistémica, cognitiva, logoterapia, etcétera. Existe el apoyo de la Pastoral Familiar, por iniciativa de la Iglesia Católica. La pedagogía contribuye a la formación de profesionistas dedicados a la orientación familiar.

Urge promover la orientación familiar en este momento histórico. Los padres necesitan conocer y contrarrestar aquellas influencias que deterioran su papel educativo. Es imprescindible resaltar la realidad de lo que constituye la familia como grupo humano y como sistema de comunicación interpersonal<sup>2</sup>. Necesitamos aprovechar los beneficios de la orientación familiar y aplicarlos con el optimismo que debe ponerse para solucionar problemas serios. Sabemos que la familia merece el más profundo respeto, porque en ella el ser humano encuentra el ambiente más adecuado para crecer como persona.

La atención a la familia se logra, entre otros medios, a través de programas de orientación familiar, cuyo propósito es elevar la calidad de vida en familia. La orientación familiar se emplea como estrategia de intervención pedagógica para aumentar la capacidad educativa de los padres de familia.

## **PAPEL DEL PEDAGOGO**

Respecto de la educación familiar es importante el papel del pedagogo, ya que está en condiciones de participar en el diseño, la realización y evaluación de programas de orientación familiar. Por su formación profesional, el pedagogo tiene conocimientos acerca de la

<sup>2</sup> Cfr. RIOS, J.A. Crisis familiares: causas y repercusiones. Narcea. Madrid. 1983.

naturaleza de la familia, de sus funciones específicas y del papel que le corresponde en la dinámica social. Además, sus conocimientos del desarrollo humano, relaciones interpersonales, teorías de la personalidad, proceso y dinámica de grupos, procesos de aprendizaje, orientación personal y familiar; filosofía de la educación, antropología filosófica, y otros más le permiten fundamentar teóricamente la práctica pedagógica con padres de familia.

Se justifica la participación del pedagogo en el ámbito familiar, porque contribuye a la modificación de conceptos y habilidades de personas que sabrán afrontar, con dignidad humana, situaciones alegres o adversas de la vida real, tanto en la familia como en la sociedad.

Su trabajo principal consiste en la conducción de grupos de matrimonios en sesiones de orientación familiar, aplicando la metodología participativa; él es un facilitador del aprendizaje.

También proporciona consultoría personal, matrimonial y familiar a quienes la soliciten.

## **MARCO DE REFERENCIA**

La orientación familiar forma parte de un proceso educativo, que necesita bases teóricas para apoyar la parte práctica del mismo. Pretende capacitar a los padres para que cumplan responsablemente sus funciones de educadores, contando con la participación efectiva de los hijos y la oportuna intervención de otros parientes. Todos se benefician directamente con la ayuda recibida. Así, la orientación familiar requiere de una teoría que se fundamente en la dignidad de la persona humana y de todo lo humano.

El punto de vista que se adopte es de vital importancia, porque del concepto que se posea de persona dependerá el trato que se dé al hombre respecto de su educación. Los recursos y procedimiento que se utilicen, las observaciones de la conducta y los métodos aplicados en el proceso de orientación estarán influidos por la teoría que sustente el pedagogo.

La pedagogía se ha enriquecido, conceptual y prácticamente, gracias a las aportaciones de teóricos ocupados en investigar el comportamiento humano desde diferentes perspectivas. Como ejemplos de teorías tenemos la psicodinámica, la conductista y la humanística. Cada una de ellas ha influido significativamente en el quehacer educativo.

El pedagogo tiene información suficiente acerca del método psicoanalítico de Sigmund Freud. También conoce el modelo conductista creado por John Watson y sistematizado por Frederic B. Skinner. Sin embargo, para el ejercicio de la orientación familiar, el pedagogo emplea como principal marco de referencia el enfoque humanístico, que contempla al ser humano como un sujeto libre, responsable y comprometido con el desarrollo de su personalidad; es decir, de su propio perfeccionamiento. Autores como Maslow, Rogers y Frankl, entre otros, sostienen un punto de vista humanístico. Ellos «han intentado formular teorías de la naturaleza humana que se basan en atributos humanos y problemas de existencia, características ocasionadas por la condición de ser humano. Han rechazado los modelos típicos usados por psicólogos que representan a los seres humanos en términos biológicos o mecánicos»<sup>3</sup>. A continuación presentamos algunas ideas que sustentan estos autores.

Abraham Maslow confía en que el ser humano es capaz de lograr una personalidad madura y de mejorar el mundo en que vivimos. Le concede especial importancia a la motivación básica, pero su interés principal está centrado en las necesidades y motivos más elevados, aquellos que son claramente humanos.

Resulta muy conocida la escala de necesidades que Maslow elaboró para explicar la motivación humana. Subdivide las necesidades en básicas y de desarrollo o meta, ordenadas jerárquicamente: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, y de estima. Al quedar satisfechas estas carencias básicas o inferiores, la persona experimenta la necesidad de autorrealización, que significa satisfacer la identidad personal en todos sus aspectos.

<sup>3</sup> DICARPIO. N. S. Teorías de la personalidad. Interamericana. México, 1985, p. 279.

Carl Rogers es un psicólogo interesado en el desarrollo plenamente funcional del ser humano. Expresa su profunda empatía por toda la humanidad y, mediante su terapia centrada en el cliente, busca el bienestar de las personas. Sostiene que la falta de equilibrio y armonía psicológica se deben a la diferencia entre el concepto del *yo ideal* y el *yo real*, y que la solución está en la congruencia y conocimiento de sí mismo a fin de lograr una personalidad saludable<sup>4</sup>.

Rogers utiliza el concepto de *respeto positivo* para explicar que toda persona necesita aceptación, respeto y amor de los demás; porque dar y recibir respeto incondicional influye favorablemente en la conducta. En cambio el castigo injusto, el rechazo y el maltrato hacen la vida desagradable. Opina que a las personas se les acepta por lo que son, sin imponer condiciones que la hagan aceptable. Puede rechazarse la conducta negativa, pero la persona queda a salvo.

Viktor Frankl fundó una psicoterapia que rebasa las áreas fisiológica y afectiva de la personalidad hasta alcanzar la *espiritualidad* del ser humano. Considera al hombre como una unidad tridimensional: a) la biológica, que abarca lo corporal, lo instintivo del hombre; b) la capa psíquica, constituida por la afectividad, es decir, las emociones; ambas dimensiones forman la unidad psicofísica, y c) la capa noológica comprende lo espiritual, y está formada por las facultades espirituales: inteligencia, voluntad. Emplea el término «noodinámica»<sup>5</sup> para explicar que entre lo psicofísico y la fuerza espiritual se establece una lucha interna que origina un estado de tensión. Sin embargo, se mantiene la unidad porque lo espiritual domina sobre lo psicofísico. Considera que el hombre logra madurez de la personalidad cuando las tres capas funcionan armónicamente desde lo espiritual.

Afirma que la persona tiene un valor incondicional, una razón de ser basada en una misión que debe cumplir, con ella encuentra sentido a la vida. Aquellas personas cuya existencia carece de sentido viven en la mediocridad, el aburrimiento y el conformismo. Caen en lo que Frankl llama «vacío existencial»<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Cfr. ROGERS, C.R. Psicoterapia centrada en el cliente. Paidós. México. 1990.

<sup>5</sup> FRANKL, V. El hombre en busca de sentido. Herder. Barcelona, 1993, p. 103.

<sup>6</sup> FRANKL, V. op. cit., p. 105.



Según Frankl, el sentido es la respuesta a las circunstancias concretas de la vida singular y única de cada individuo. La vida adquiere sentido, se plenifica, cuando se enriquece al realizar los valores de creación, de experiencia o vivenciales y de actitud.

De acuerdo con el pensamiento humanístico se atiende a la dignidad de la persona humana y se afirma que la pedagogía necesita tomar en cuenta «la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales del ser humano»<sup>7</sup>.

## FAMILIA

La familia, «comunidad natural duradera de padres e hijos, es la más antigua y más íntima sociedad educativa; su importancia radica en que es una comunidad de vida corporal y psíquica; los miembros que la integran se sienten unidos entre sí por lazos de parentesco y amor»<sup>8</sup>.

Los auténticos cimientos de esta unión son: la libertad, el altruismo y el amor; quedan fuera el egoísmo, el miedo y la coacción. Por su flexibilidad, la familia posee la posibilidad de adaptarse y armonizar a través del tiempo, y en determinadas circunstancias sociales y culturales de la humanidad. La familia continúa siendo una comunidad de afecto espiritual y moral; en ella surge una convivencia entre personalidades abiertas, cada una a las demás<sup>9</sup>.

Por amor corporal y espiritual, esposo y esposa se unen para el nacimiento de los hijos. Esto significa que en la misma naturaleza del hombre y de la mujer están inscritas dos tendencias: la sexualidad y la sociabilidad, que los lleva a constituir el matrimonio sobre el cual se funda la familia<sup>10</sup>. El hombre y la mujer unidos en matrimonio

<sup>7</sup> GUZMÁN, J.C., GARCÍA, H. y HERNÁNDEZ, G. Las teorías de la psicología educativa. Análisis por dimensiones educativas. Facultad de Psicología. UNAM, 1991, p. 17.

<sup>8</sup> GÓMEZ, P.R. Familias en paz. Alba. México, 1985, p. 14.

<sup>9</sup> Cfr. GÓMEZ, P.R. op. cit.

<sup>10</sup> Cfr. PACHECO, A. La familia en el derecho civil mexicano. Panorama. México. 1985.

adquieren el compromiso de cumplir libremente con el deber ser del esposo y el deber ser de la esposa, de convivir, procrear y educar a sus hijos; todo esto en forma racional, humana.

Educar a los hijos es lo que le proporciona sentido a la paternidad y a la maternidad. Los padres son los primeros y principales educadores; tienen el derecho y el deber de proporcionarles la mejor educación posible. Para cumplir con esta finalidad responsablemente se requiere que estén educados, que continuamente se ocupen de su propia educación.

La familia cobra especial importancia porque es el primer ambiente natural que se requiere para la educación. La familia constituye una comunidad educativa de vida y amor donde se recibe el trato de persona y se aprende a ser mejor persona con el concurso de padres, hijos, hermanos y otros familiares. En este sentido, la responsabilidad de los padres es decisiva para la educación de los hijos. Esta función se lleva a cabo felizmente si entre los padres existe primero una relación armónica y de superación, de tal manera que les permita mantener la estabilidad de su hogar.

## **NECESIDAD DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR**

Es un hecho que la mayoría de las familias enfrentan problemas educativos que impiden satisfacer necesidades legítimas de los padres. Por ejemplo: que los hijos obedezcan, que el cónyuge muestre cariño, que los adolescentes participen activamente en casa, que establezcan momentos para el descanso y la reflexión, etcétera. También observamos a padres que carecen de conocimientos necesarios acerca de lo que significa el matrimonio, amor conyugal, la vida de familia, así como educación integral de los hijos.

La orientación familiar ofrece contenidos, recursos y procedimientos para que padres, hijos, abuelos y otros miembros de la familia aprendan a convivir con más armonía, aumentando así la posibilidad de alcanzar las metas que se habían propuesto para desempeñar sus funciones educativas. El pedagogo está consciente de que la mayoría de las familias carecen de conocimientos y habilidades indispensables

para identificar con claridad los problemas que enfrentan y contar con alternativas de solución. Por tal motivo necesitan el apoyo pedagógico a través de la orientación familiar.

## ¿QUÉ ES LA ORIENTACIÓN FAMILIAR?

Es la intervención pedagógica aplicada durante el ciclo vital de la familia. Se utilizan aportaciones de diversas disciplinas, a fin de guiar y aconsejar a los miembros de una familia para que sean capaces de establecer relaciones intrafamiliares e interfamiliares satisfactorias, en beneficio de cada uno de los integrantes en particular y de la sociedad en general.

Se define a la orientación familiar como «[...] un servicio de ayuda para la mejora personal de quienes integran una familia, y para la mejora de la sociedad en y desde la familia»<sup>11</sup>. Se trata de la cooperación relacionada con las funciones que se realizan en el ámbito familiar, donde padres e hijos pueden dar lo mejor de sí mismos. Se imparte a personas concretas, unidas por lazos de parentesco y de amor.

La orientación familiar está dirigida a familias en distintas etapas de su ciclo vital que necesitan una guía adecuada para actuar con eficiencia. Los padres, hijos y abuelos que reciban esta orientación tendrán mejores oportunidades de actuar con acierto y facilitar la intervención de otros educadores, quienes reforzarán la buena educación impartida, o ayudarán a rectificar los posibles errores que aquéllos pudieron cometer.

Según Moratinos «[...] la orientación familiar implica normas preventivas para evitar anomalías y deficiencias de la educación familiar»<sup>12</sup>. Esta intervención queda incluida en los servicios de ayuda pedagógica. Se comprende que las anomalías y deficiencias se

<sup>11</sup> OTERO, O.F. ¿Qué es la orientación familiar? EUNSA. Pamplona, 1989, p. 17.

<sup>12</sup> MORATINOS, J.F. Escuela de padres: Educación familiar. Narcea. Madrid, 1985, p. 17.

refieren a las personas que integran la familia, quienes por alguna incapacidad o ignorancia pueden provocar la aparición de perturbaciones emocionales en la dinámica familiar, y poner en peligro el proceso educativo de quienes conviven en este ámbito.

Al plantear la orientación familiar como un servicio de ayuda de carácter preventivo y correctivo se espera que con la guía del pedagogo, los integrantes de una familia aprovechen más los aciertos, adviertan aquellos signos que revelan posibles anomalías o actuales carencias de educación, y que sepan eliminar o contrarrestar los efectos indeseables que causaron.

## PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN FAMILIAR

Otra función del pedagogo es planificar las actividades de orientación familiar. Este trabajo exige un plan definido por «razones de responsabilidad moral, económica, adecuación laboral y eficiencia»<sup>13</sup>.

Los programas de orientación familiar se clasifican en el nivel de iniciación, ya que se ocupan de temas generales, cuya elección resulta difícil, debido a la cantidad de material disponible. Para resolver esta dificultad, el pedagogo toma en cuenta que los contenidos tengan un valor funcional, de aplicación práctica.

Son temas ligados a problemas de actualidad; se incluyen asuntos relacionados con los conceptos de persona, libertad, matrimonio, familia, autoridad de los padres, virtudes humanas, valores, influencia de ideologías en la familia, infancia, adolescencia, educación para el amor y muchos más. La selección obedece a intereses de padres de familia y a la necesidad de mejorar sus acciones educativas en el ámbito familiar.

Los objetivos generales del programa de orientación familiar son:

- a) Distinguir los principios básicos del matrimonio y la familia.

<sup>13</sup> NÉRICI, I. Hacia una didáctica general dinámica. Kapelusz. México, 1990, p. 135.

- b) Aplicar estos principios en el desarrollo integral de la familia.
- c) Valorar la orientación familiar como medio para mejorar nuestra sociedad, a partir de la familia.

Con base en estos objetivos generales el pedagogo diseña los programas, cuyos objetivos particulares enunciamos a continuación:

- a) Profundizar en el conocimiento de la vida familiar.
- b) Influir positiva y constructivamente en las relaciones familiares.
- c) Identificar problemas que obstaculizan el desarrollo de la familia.
- d) Sugerir alternativas de solución a los problemas detectados.

Por medio de los programas de orientación familiar, el pedagogo procura obtener resultados significativos que aumenten la calidad de los padres en su quehacer educativo. El pedagogo espera que los participantes reconozcan los beneficios obtenidos en estos programas, y que continúen su formación acudiendo a los programas posteriores que ofrecen las Escuelas de Padres de Familia.

## **DESTINATARIOS**

¿Quiénes participan? Los programas de orientación familiar están diseñados en función de los padres de familia, ya que son ellos quienes realmente se benefician con las experiencias de aprendizaje que dirige el pedagogo.

Los participantes en estos cursos son adultos de distinta procedencia familiar y sociocultural; han vivido gran cantidad de experiencias que influyen en su comportamiento. Son diferentes sus juicios y expectativas respecto del matrimonio, la paternidad, la maternidad y la familia. En general, han realizado una elección laboral y desempeñan un trabajo determinado en empresas y en hogares diferentes. Los grupos son heterogéneos, pero una característica común es que asisten al programa de orientación familiar.

Son adultos que basan su éxito en el empleo de su inteligencia y en distintas habilidades para el desempeño de su trabajo. Muestran interés por mejorar su vida familiar con responsabilidad; por tal motivo rechazan cualquier programa que suponga una mera indoctrinación o pérdida de tiempo, esfuerzo y dinero. En cambio, su rendimiento es mayor cuando el programa de orientación familiar satisface sus intereses y necesidades.

El orientador sabe que los participantes tienen anhelos insatisfechos y conflictos no resueltos en áreas familiar, social y afectiva; por eso procura que las sesiones sean de aprendizaje y resolución de problemas de casos programados; no emplea el aula para reuniones de terapia familiar. Pero, cuando ellos la solicitan, se les proporciona consultoría de orientación personal, matrimonial y familiar.

Desde el punto de vista social, quienes asisten al curso de orientación familiar piensan y buscan las relaciones interpersonales. Esperan respeto y aceptación incondicional en el trato<sup>14</sup>. Por esto el pedagogo dirige el trabajo en grupo mediante una metodología facilitadora de la interacción e interrelación de los participantes, quienes al aumentar su confianza logran aportaciones que enriquecen al grupo.

Como adultos conocen sus cualidades y limitaciones. Son conscientes de los valores que orientan su conducta. Piensan en su autorealización. Esperan ser reconocidos por sus valiosas aportaciones y disculpados por sus errores en la participación grupal.

En cuanto a sus valores, los participantes han establecido una jerarquización en torno a lo religioso, lo moral, lo estético, lo intelectual, etcétera. Pueden aceptar o rechazar ideas expresadas durante las sesiones. En estos casos, el pedagogo no impone sus criterios, manifiesta su flexibilidad intelectual, respeta lo que piensa cada participante y evita discusiones innecesarias. Algunos participantes afirman que han cambiado su manera de pensar cuando escucharon ideas convincentes acerca del sentido de la vida.

<sup>14</sup> Cfr. ROGERS, C.R. op. cit.

Contribuir a la orientación familiar de adultos es una tarea que fatiga, pero resulta muy gratificante por el efecto multiplicador que esto origina; ellos se convierten en transmisores de alegría y felicidad en su familia y en la comunidad.

## **METODOLOGÍA PARTICIPATIVA**

La orientación familiar no tiene una metodología cerrada. Sugiere diversas opciones para lograr un clima de confianza, aceptación y respeto en las sesiones. El propósito es que los participantes tengan confianza en sí mismos, sientan el gusto y la libertad de aprender<sup>15</sup>. En las actividades con padres de familia se pretende conseguir un cambio de actitudes y que aprendan a reflexionar en la toma de decisiones.

En general, los participantes han dejado de estudiar formalmente; sus hábitos de trabajo intelectual son regulares por falta de práctica. Ésta es una razón por la cual prefieren un método menos académico. La mayoría de ellos responde mejor al método inductivo que al deductivo. Se utilizan técnicas de dinámica grupal para que los participantes mantengan el interés, y el pedagogo no abuse de la técnica expositiva.

Una característica de la metodología participativa es que cada persona, al dejar su postura expectante de escuchar, mirar y esperar, adquiere otra de participación activa en la situación de aprendizaje, involucrándose como una parte de ella. También es indispensable desarrollar la capacidad de estudio individual para contribuir con el grupo a lograr objetivos educativos, ya que las aportaciones bien elaboradas de cada uno enriquecen la sesión.

La metodología participativa facilita la comunicación en distintas direcciones y favorece el perfeccionamiento de los padres de familia. Con la ayuda del pedagogo se crea un clima educativo y de reflexión

<sup>15</sup> Cfr. GUZMÁN, J.C., GARCÍA, H. y HERNÁNDEZ, G.

para abordar los temas relacionados con la orientación familiar. Esta metodología incluye técnicas que promueven la dinámica grupal, de tal manera que el aprendizaje sólo se logra como producto de la actividad efectiva de los participantes.

El orientador acepta las diferentes intervenciones, procura que sean breves, relaciona unas con otras, destaca lo más importante, les pide que realicen síntesis frecuentes, formula preguntas para promover el pensamiento reflexivo; aporta información necesaria para la comprensión de los temas, y tiene en mente los objetivos de aprendizaje, así como los intereses del grupo<sup>16</sup>.

Otra característica de la metodología participativa es que a pesar de lo planeado, se corre el riesgo de lo sorpresivo, ya que la participación es impredecible. El pedagogo desconoce hacia dónde se dirigirá el comportamiento de los participantes. El riesgo está en que tal vez la participación efectiva no se produzca; o que los intereses del grupo se orienten hacia objetivos que no estaban previstos, pero que satisficiera necesidades más inmediatas de los participantes, sin descuidar los contenidos programados.

La combinación de técnicas, materiales, procedimientos y estilos de dirección hacen de la metodología participativa, un sistema complejo que presenta algunas dificultades superables.

Estas dificultades se deben a varios factores; entre otros: algunos participantes reflexionan muy bien, pero temen expresar sus pensamientos. Otros carecen de la habilidad para analizar una situación compleja, ya sea en el método del caso o en la profundización de notas técnicas. A veces ocurre que el grupo se resiste a cambiar su actitud pasiva por un trabajo más dinámico y creativo.

Ante estos problemas, el pedagogo adopta una actitud de comprensión y paciencia. Pero en forma progresiva, y a la brevedad posible,

<sup>16</sup> Cfr. VÁZQUEZ, G. G. El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa. EUNSA. Pamplona, 1976.



orienta al grupo en la aplicación de esta metodología, ya que es un sistema indispensable para trabajar con padres de familia, para entrenarlos a nuevos modos de pensar y actuar, y para que en sus respectivas familias exista un ambiente donde padres e hijos participen productivamente.

## **EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN FAMILIAR**

El pedagogo interviene en todos los momentos del proceso didáctico: planeación, realización y evaluación del programa de orientación familiar en general, y de las sesiones de trabajo en particular.

La realización de un programa supone aprendizaje, el cual implica un cambio en la manera de pensar, sentir o actuar. Por tal motivo es necesario evaluar para conocer si lo que planeamos se cumplió o no, y por qué. «La evaluación espera conocer y valorar no sólo los resultados conseguidos, sino también la correlación que existe entre éstos y los medios utilizados»<sup>17</sup>. Además se necesita para justificar que el esfuerzo valió la pena por los beneficios que reeditúa a los participantes y a sus familias.

En los programas de orientación familiar, el pedagogo utiliza la «evaluación de la reacción»<sup>18</sup>. Consiste en aplicar un cuestionario para obtener datos acerca del grado en que la sesión gustó o no a los participantes. Reporta el agrado o desagrado por la forma de llevarse a cabo el programa, más que el aprendizaje formal de los contenidos temáticos.

Sin embargo, se pretende obtener alguna información acerca de aprendizajes significativos en cada sesión en torno al contenido

<sup>17</sup> REZA, J.C. ¿Cómo desarrollar y evaluar programas de capacitación en las organizaciones? Panorama. México, p. 99.

<sup>18</sup> Cfr. REZA, J. C. op. cit.

captado por cada participante, en función de los objetivos propuestos. El cuestionario de evaluación incluye una pregunta de respuesta abierta para este propósito.

Las demás respuestas del participante revelan el éxito del programa debido a la impresión causada por el pedagogo, lo novedoso de los temas, las técnicas de trabajo en grupo, el ambiente de cordialidad, etcétera. Todo esto se refiere a la respuesta afectiva, más que la de efectividad.

Al terminar cada programa, el pedagogo aplica la evaluación final. El propósito es conocer, en cierto modo, cómo ha influido el contenido del programa en la vida personal y familiar de los participantes. Se evalúa la reacción de ellos ante todo el programa. Para esta evaluación se aplica un cuestionario de respuesta abierta. Se les pide que respondan a estas preguntas:

- ¿Cuál es tu opinión acerca de este programa?
- ¿Qué otros temas deberían ser tratados?
- ¿Qué sugieres para mejorar el programa?

También se les pregunta acerca de los cambios personales y familiares originados por la influencia del programa de orientación familiar.

## CONCLUSIÓN

Hemos mencionado que las familias se ven afectadas por los cambios vertiginosos que ocurren en nuestra sociedad. Los niños y adolescentes manifiestan problemas de obediencia, bajo rendimiento escolar, dificultad en sus relaciones interpersonales... Los cónyuges experimentan conflictos maritales y confusión de sus papeles como padre y madre. Además, esta situación repercute en el rendimiento laboral y doméstico de los padres de familia, por problemas emocionales que no logran resolver satisfactoriamente.

Nuestra experiencia con grupos de padres de familia, en diversas circunstancias, nos ha permitido comprobar que la orientación familiar, como intervención pedagógica, es efectiva para producir cambios en el comportamiento, el pensamiento y la afectividad de los participantes.

Afirmamos que esta intervención es principalmente preventiva; es decir, se trata de crear un ambiente familiar donde todos unan sus esfuerzos para afrontar los problemas que surjan. Pero también es correctiva; significa prepararse para actuar en situaciones críticas, productoras de tensiones por errores cometidos, que cuentan con el apoyo eficaz y eficiente de un pedagogo dedicado a la orientación familiar. ■



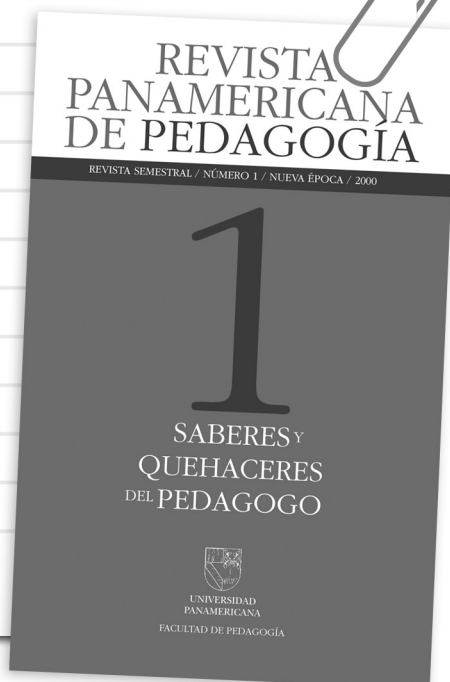
**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

**UN ARTE Y UNA CONQUISTA:  
EL GOBIERNO DE CLASE**

**Mónica Adriana Villarreal García**

Profesora y Coordinadora Académica de  
la Licenciatura de Pedagogía, Universidad  
Panamericana. Candidata al Doctorado  
en Desarrollo Humano.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 1, pp. 191-197, 2000.



# UN ARTE Y UNA CONQUISTA: EL GOBIERNO DE CLASE

*Mónica Adriana Villareal García*

---

Sin duda alguna todos hemos tenido buenos y malos maestros, pero siempre hemos tenido alguno del cual esperábamos su clase, la disfrutábamos minuto a minuto y no queríamos que se acabara; queríamos más, y en el momento que daba término el curso, sentíamos la nostalgia que nos dejaría un ser que logró trascender y dejarnos una huella profunda.

Este tipo de personas logran conquistar —y a la vez hacen un arte— de lo que se puede llamar: *gobierno de clase*.

El gobierno de clase se puede definir como la dirección de una clase, una sesión, un curso, etcétera. El control efectivo que el pedagogo debe lograr haciendo que sus educandos se interesen en su clase y, por tanto, se cree y mantenga una atmósfera cálida, un ambiente armónico que invite al trabajo y a la reflexión profunda.

Esto puede surgir en cualquiera de los ámbitos donde el pedagogo ofrezca una clase: en la empresa, impartiendo un curso de capacitación, en la escuela, en el ámbito de la comunidad o la familia con algún curso o conferencia.

La clase es el espacio real donde se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. «Es en donde se manifiesta el acto pedagógico en sus diversas formas de concreción»<sup>1</sup>.

Es ahí donde el pedagogo empieza a ayudar al educando a desarrollar todas sus potencialidades y lo guía a descubrir lo que puede llegar a ser.

El éxito del gobierno de clase se puede ubicar en dos grandes rubros:

I. Autoridad.

II. Control de grupo.

## I. AUTORIDAD

Se entiende como *autoridad* aquella que se reconoce y puede alcanzarse a través de:

### 1. Competencia profesional

El pedagogo debe conocer e interesarse de una manera profunda por su educando ya que es por quién y para quién trabaja. «Enseñar no sólo es proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, que son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los desaniman o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio [...]»<sup>2</sup>.

Saber plantear los objetivos educativos que desean alcanzarse y hacia dónde se quiere llegar. Debe saber plantearlos comprendiendo las tres áreas de aprendizaje: cognoscitiva, afectiva y psicomotriz, así como adecuarlos al educando. Debe estar consciente de qué quiere abarcar desde el punto de vista visible, pero también debe ser consciente de la intencionalidad que persigue y que no se ve: lo que

<sup>1</sup> SOUTO, Marta., et al., *Corrientes Didácticas Contemporáneas.*, p. 119.

<sup>2</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida, et al., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.*, p. 2.

constituye la parte invisible. Si lo sabe, nunca perderá la dirección hacia la que quiere llegar. Esto servirá de guía para la selección de contenidos educativos y de actividades de aprendizaje.

Debe dominar su materia y saber elegir el contenido educativo a transmitir. Según Martha Casarini, el contenido debe ser:

- a) Pertinente. Adecuado a las necesidades y exigencias de los educandos.
- b) Consecuente. Debe ser estructurado, organizado y equilibrado. Poseer una estructura lógica adecuada a la estructura psicológica de los educandos, de tal manera que se tenga claridad y orden en los temas a tratar.
- c) Adaptable. Dúctil a los cambios y a la utilidad que se le pueda proporcionar.

Se trata de adecuar las estrategias didácticas a cada educando y a los objetivos que se pretenden lograr. Asimismo, el maestro debe saber transmitir sus conocimientos de una forma efectiva a sus educandos. En otras palabras: organizar secuencialmente la acción para conseguir los fines previstos que, evidentemente, se estiman como valiosos.

En cuanto a los recursos didácticos, debe conocer sus características, saber efectuar una selección adecuada, elaborarlos y utilizarlos. De esta forma, el recurso facilitará el aprendizaje del alumno. Es importante contemplar que los recursos son un medio para llegar a un fin y no un fin en sí mismos.

Planear y controlar el tiempo en el que se llevará el proceso enseñanza-aprendizaje, contemplando los tiempos de trabajo y descanso. Pero asimismo debe conocer y respetar el propio proceso de aprendizaje del alumno. Muchas veces hay que saber esperar.

Adecuar el lugar y lograr un ambiente físico agradable que ayude a que el desarrollo de la clase pueda ofrecerse de una forma óptima. Se debe tomar en cuenta: ventilación, iluminación, tamaño, distribución del espacio, mobiliario, localización de materiales, etcétera.

Todo ello es parte de la formación didáctica del pedagogo, el cual debe saber interactuar con todos los elementos didácticos:

Educando-educador.

Objetivos.

Contenido.

Estrategias didácticas.

Recursos.

Tiempo.

Lugar.

Por lo tanto, todos los elementos didácticos deben desarrollarse en los momentos didácticos adecuados.

Los siete elementos didácticos se deben:

\* Diagnosticar;

\* planear;

\* realizar;

\* evaluar.

Es claro que la formación didáctica requiere de una parte teórica y otra práctica. Cabe resaltar que no existe mejor práctica que una teoría bien fundamentada.

«Teoría y práctica son eslabones de un mismo proceso, la teoría se conforma y se modifica a partir de la reflexión de la realidad y la práctica se consolida a partir del marco teórico»<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> MORÁN OVIEDO, Porfirio., *La docencia como actividad profesional.*, p. 41.



## 2. Amor a los alumnos

Dentro de la clase surge la interacción entre la personalidad del educando y el pedagogo. De esta interacción nace una relación.

Toda relación humana provoca —inevitablemente— un tono afectivo que moviliza las emociones y esto puede ayudar a impulsar el aprendizaje.

Por tanto «la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico»<sup>4</sup>.

Esta relación debe ser cordial, respetuosa y entregada.

Vicente Benedito se refiere a la sintonía que surge entre educando y educador, lo que significa: «establecer una comunidad con alguien [...] lo que implica un nivel elevado de comunicación y de recepción del mensaje»<sup>5</sup>. Es decir, se va más allá de la mera transmisión de los contenidos: se ayuda al alumno a que se forme a través de ese punto de encuentro.

Dentro de la clase, el pedagogo comunica su personalidad, da a notar realmente la intencionalidad que persigue. Ante todo debe poseer un espíritu de servicio, un interés profundo por sus educandos con el fin de ayudarlos a construirse como mejores personas.

Es muy difícil definir lo que es el amor por los alumnos, pero podría señalarse que el pedagogo se entrega a ellos con el afán de guiarlos en su propio proceso de construcción como mejores personas, adecuado a su propio nivel de competencia.

<sup>4</sup> DELORS, Jaques, et al., *La educación encierra un tesoro.*, p. 161.

<sup>5</sup> BENEDITO, Vicente., *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular.*, p. 169.

### 3. Coherencia de vida

El pedagogo debe ser plenamente consciente de este punto. Debe guardar una unidad en su pensar, actuar y hablar. Estos tres aspectos se encauzan hacia una misma dirección, logrando así una congruencia entre lo que hace, dice y piensa.

Esto se demuestra como una perfecta cohesión y armonía interior manifestada en un modo de ser y actuar constante.

El pedagogo debe ser una persona íntegra y ello supone un compromiso consigo mismo y con sus educandos para —juntos— llegar a trascender y luchar por ser mejores personas.

«Educamos más por lo que somos que por lo que hacemos o decimos, porque la educación es una forma de vida, no sólo una profesión o actividad»<sup>6</sup>. Este punto es un trabajo de vida.

## II. CONTROL DE GRUPO

### 1. Integración del grupo

Lograr que el grupo se mantenga interesado, motivado e integrado. Planear y dirigir actividades adecuadas. Lograr que surja la cooperación, es decir, «trabajar juntos para lograr metas compartidas»<sup>7</sup>.

Promover entre los educandos:

\* Ayuda entre unos y otros;

\* influencia positiva en los demás;

<sup>6</sup> BLANCO, Isaura., Hay más dentro de ti. El universo de la inteligencia., p. 27.

<sup>7</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida, et al., op. cit., p. 55.

\* actitud optimista;

\* aprender a disfrutar cada momento.

## **2. Ambiente de trabajo y exigencia**

El pedagogo debe propiciar, dentro de sus clases, un ambiente que invite al trabajo y a la reflexión profunda.

Es necesario estimular a los estudiantes a que aprendan a pensar, a reflexionar, a ser críticos y a exigirse a sí mismos, conociendo su propio proceso de aprendizaje.

«La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia»<sup>8</sup>.

Exigir al educando, lo que el maestro sabe puede dar, es reconocerlo como la persona que es. He ahí la importancia de la exigencia.

Por lo tanto debe ayudarse al estudiante a que llegue a ser capaz de ejercer su actividad intelectual y, por medio de ella, llegar a un conocimiento profundo de la realidad y resolver los problemas que la vida le plantea.

Si esto se logra en la clase, entonces emergerá una disciplina. Se entiende por disciplina el nivel de comportamiento adecuado de los estudiantes (lo que incluye tanto la realización de actividades orientadas a la tarea como la ausencia de comportamientos que distorsionen el funcionamiento del grupo). Esto, evidentemente, conducirá al aprendizaje.

<sup>8</sup> *Ibidem.*, p. 2.

Afirmamos, entonces, que la misión de un pedagogo es única. Su valor es incalculable e imperecedero.

Fundamentalmente se debe proporcionar «un ambiente en el que una mente confronte a otra y en que el estudiante descubra —presa de su admiración y entusiasmo— el poder y la riqueza de su propia inteligencia»<sup>9</sup>, con el fin de construirse como una mejor persona. ■

---

<sup>9</sup> MENESES MORALES, Ernesto., Un perfil del maestro universitario., p. 11.

## BIBLIOGRAFÍA

BENEDITO, Vicente., Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y Diseño Curricular., España., Barcanova., 1987., p. 226.

BLANCO, Isaura., Hay más dentro de ti. El Universo de la Inteligencia., México., Ger., 1997., p. 335.

CASARINI, Martha., Teoría y Diseño Curricular., México., Trillas., 1999., p. 230.

COLL, César., Psicología y currículum., México., Paidós., 1999., p. 174.

DELORS, Jaques., et al., La educación encierra un tesoro., México., UNESCO., 1997., p. 302.

DÍAZ BARRIGA, Frida., et al., Estrategias docentes para un aprendizaje significativo., México., McGraw Hill., 1998., p. 232.

MENESES MORALES, Ernesto., Un perfil de maestro universitario., México., DIDAC., 1978., p. 12.

MORÁN OVIEDO, Porfirio., La docencia como actividad profesional., México., Gernika., 1997., p. 189.

SOUTO, Marta., et al., Corrientes Didácticas Contemporáneas., México., Paidós., 1998., p. 167.



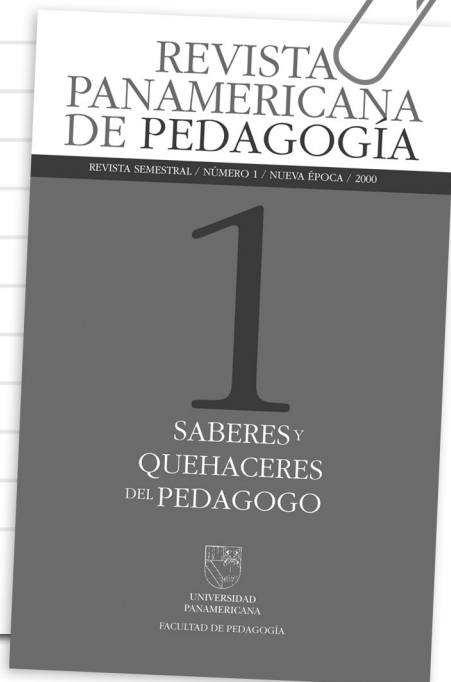
**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

**LA PEDAGOGÍA EMPRESARIAL  
COMO DISCIPLINA**

**Mónica del Carmen Meza Mejía**

Profesora investigadora de la Escuela de Pedagogía,  
Universidad Panamericana. Doctora en Ciencias  
de la Educación, Universidad de Navarra.  
Sistema Nacional de Investigadores-I.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 1, pp. 127-130, 2000.



# LA PEDAGOGÍA EMPRESARIAL<sup>1</sup> COMO DISCIPLINA

*Mónica del Carmen Meza Mejía*

---

Muchas naciones están estudiando las alternativas para integrar con éxito los distintos factores que intervienen en los procesos de globalización. Un ejemplo se observa en la preocupación de nuestro país por vincular la Academia con el sector productivo, con miras a establecer estrategias que aporten beneficios mutuos, incluyendo la formación de personal cualificado que demanda una economía abierta y competitiva.

Este escenario se presenta como un reto para la Pedagogía en el ámbito empresarial, pues los problemas pedagógico-laborales están adquiriendo cada vez más importancia para los países industrializados y los que están en vías de serlo, debido a las nuevas reglas de desempeño, que debe enfrentar el empleado en un entorno cada vez más complejo, que busca la adecuación entre la oferta y la demanda de cualificaciones profesionales.

Así, dentro del estado actual de la Pedagogía, nos encontramos con un campo que se aboca a los problemas que plantea el proceso educativo en el ámbito empresarial. La formación para el trabajo es una parte fundamental más para la actividad educativa. Ángel Díaz Barriga<sup>2</sup> afirma: «A partir de la crisis económica se acepta que la función primordial

<sup>1</sup> Nos atenemos al significado real del término: como un contenido que se convierte en materia de enseñanza-aprendizaje.

<sup>2</sup> DÍAZ BARRIGA, Ángel. Empleadores de universitarios. Un estudio de opiniones, p. 11.

de la universidad es preparar para el empleo, la obtención de un puesto de trabajo es considerada en esta perspectiva como un indicador de la eficiencia del sistema de educación superior». Sin caer en este extremo, es cierto que una de las funciones de la universidad es formar para el trabajo; pero no podemos considerar que la educación esté al servicio de la empresa y del sistema laboral, que ambos marquen los fines de la educación. Recordemos que el trabajo es, antes que nada, la afirmación y aceptación que hace el ser humano de su dignidad; y que una recta Pedagogía considera que la formación para el trabajo, obedece a las exigencias de la naturaleza humana, no a una «crisis económica».

Antes de esbozar algunos planteamientos y respuestas, partiremos de dos hechos contundentes:

- \* La formación en el campo de la empresa es un aspecto más, importantísimo, de la formación integral de la persona.
- \* Existen pedagogos desempeñando funciones educativas en las empresas mexicanas.

De los presupuestos señalados y recordando que la educación posee un doble carácter: el que es un proceso activo, y el que es una realidad factible de explicación racional —por ello no es de extrañar que aparezca de diversas formas en todos sus ámbitos—, hoy se busca delinear un marco conceptual para la práctica educativa en el ámbito de la empresa. Por ejemplo, ¿cómo denominar a la disciplina que estudia las acciones de formación en la empresa y de qué se ocupa? ¿Qué objetivos persigue? ¿Cuáles son las características que la definen? ¿Dónde ubicarla en el marco de la Pedagogía?

Las respuestas son múltiples, sobre todo si se toma en cuenta que pueden asumir una pluralidad de enfoques según el punto del cual se parta, ya que la teoría actúa sobre la práctica y a la vez, esta última constituye la base de la teoría, de un modo interactuante y de mutua referencia, especialmente cuando ya existe toda una tradición al respecto en países como Alemania, Francia, Estados Unidos de Norteamérica y el Reino Unido.



**PRIMER PLANTEAMIENTO:** ¿Cómo denominar a la disciplina que estudia las acciones de formación en la empresa y de qué se ocupa?

Nos atenemos a la visión clásica de la Pedagogía como un saber teórico-práctico y como fundante, que coordina el hecho educativo en diferentes ámbitos y que podemos considerar como «un saber sobre la educación, abierto a todos los caminos, a todos los métodos, que razonablemente se puedan utilizar»<sup>3</sup>. Se habla, por ejemplo, de una «pedagogía ambiental» o de una «pedagogía familiar», en tanto se hace referencia concreta a un ámbito educativo. La «pedagogía empresarial» se ocupa de formar personas en el ámbito de la empresa y promueve educar las capacidades humanas, integrando la orientación técnica y ética.

**SEGUNDO PLANTEAMIENTO:** ¿Qué objetivos persigue? Busca continuar y desarrollar el proceso formativo de la persona en el entorno empresarial, actualizando sus competencias (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes), para desempeñarse en un puesto de trabajo actual o futuro; pretende la mejora personal y profesional; busca propiciar el cambio y dar continuidad a la empresa.

**TERCER PLANTEAMIENTO:** ¿Cuáles son las características que la definen?

- En primer lugar, debemos ubicarla en el contexto de la educación sistemática, pues responde a un proceso ordenado (planes, programas, objetivos de aprendizaje, sistemas de evaluación, etcétera).
- Segundo, se fundamenta en los principios psicopedagógicos de la educación en general y, especialmente, de adultos.
- Tercero, surge en un ámbito específico.

<sup>3</sup> GARCÍA HOZ, Víctor. Glosario de educación personalizada. *Índices*.

- Cuarto, la formación de la persona del trabajador incluye y trasciende la idea de beneficio económico.
- Quinto, busca la mejora personal en su totalidad y no se centra exclusivamente en una educación técnica.
- Sexto, brota de una visión humanista (valores, principios y cultura), lo cual impide que se limite a un esquema mecánico al estilo tayloriano o fordiano, y la impulsa a poner en actividad todas las fuerzas de la persona para que pueda desarrollarse como individuo y como miembro de un equipo de trabajo.

**CUARTO PLANTEAMIENTO:** ¿Dónde ubicarla en el marco de la Pedagogía?

Gradualmente, el proceso educativo se transformó de una actividad humana en una institución. En esa gradación, surge la Pedagogía como disciplina de estudio. De entonces a la fecha, la Pedagogía ha sistematizado e institucionalizado diferentes espacios del quehacer educativo. El siguiente esquema, así lo representa:

**PEDAGOGÍA:**

1. Pedagogía general.
2. Pedagogía especial: Pedagogía ambiental, Pedagogía familiar, Pedagogía empresarial, etcétera.

Con la certeza de que aún queda mucho por pensar y hacer, sería pretencioso creer que hemos resuelto los planteamientos expuestos, dada su complejidad. Si acaso, hemos intentado enfrentar el problema de un modo que consolide la reflexión, sistematización e institucionalización de la actividad pedagógica en la empresa. ■

## BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA HOZ, V., [director], Glosario de educación personalizada. Índices; Rialp, Madrid, 1997.

DÍAZ BARRIGA, A. Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones; CESU [Centro de estudios sobre la universidad], UNAM-Porrúa, México, D. F., 1995.



**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA\*

**UNA PROPUESTA SOCIOPEDAGÓGICA PARA LA  
SALUD SOCIAL EN LA ZONA METROPOLITANA  
DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

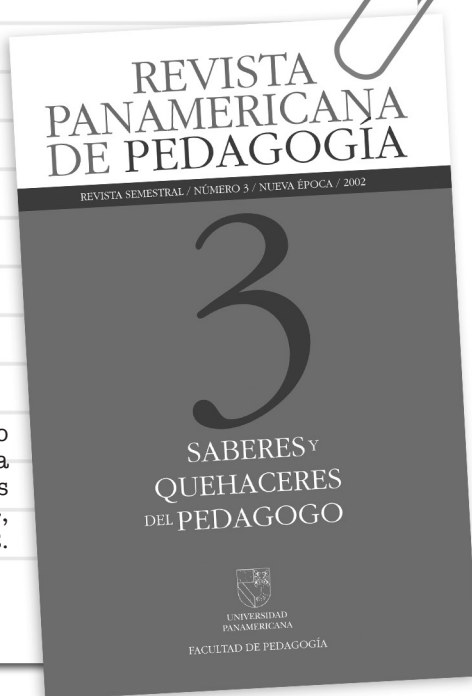
**Regina Jiménez-Ottalengo**

Fue Profesora de la Escuela de Pedagogía,  
Universidad Panamericana. Doctora en Humanidades.

**María Eugenia Ocampo Granados**

Fue Directora de la Escuela de Pedagogía  
de la Universidad Panamericana.  
Doctora en Educación.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 3, pp. 85-92, 2002.



# UNA PROPUESTA SOCIOPEDAGÓGICA PARA LA SALUD SOCIAL EN LA ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

*Regina Jiménez-Ottalengo*  
*María Eugenia Ocampo Granados*

---

Partimos del concepto de salud social propuesto José Pérez Adán: «(...) la gradación de los estados de felicidad colectiva o excelencia grupal, en el sentido de la delimitación de los ámbitos sociales donde más fácilmente pueden optimizarse los equilibrios y minimizarse los conflictos»<sup>1</sup>. Este concepto de salud social enfatiza la generación de ámbitos de civilidad en que surgen relaciones armónicas entre los societarios.

Este concepto de salud social lo enmarcaremos en una visión humanista de la sociedad, tomando en cuenta que vivimos en una etapa de la historia de la humanidad en que priman las ideas económicas sobre las del derecho y la filosofía.

Para Pérez Adán existen cinco dimensiones sociales para medir los equilibrios y la minimización de conflictos:

- Equidad generacional.
- Desigualdad socioeconómica.

<sup>1</sup> PÉREZ ADÁN, José. *La salud social. De la socioeconomía al comunitarismo*, pp. 16-17.

- Deuda filial diacrónica.
- Conciencia cívica.
- Pluralidad social.

En este trabajo nos centraremos en la cuarta, es decir, en la *conciencia cívica* que, de acuerdo con nuestro autor, se mide por tres pautas sociales: la corresponsabilidad fiscal y la prestación social; el respeto mutuo medido por defecto en el índice de criminalidad; y la participación entendida tanto formal como informalmente en todos los ámbitos de relación con otro.

De la conciencia cívica abordaremos el tema de la criminalidad por ser una de las grandes preocupaciones de nuestra sociedad mexicana actual. Utilizaremos como indicadores los datos que hacen referencia a la violencia legalmente considerada.

Desde el punto de vista de la salud social, definiremos a la violencia como aquellos hechos visibles y manifiestos de agresión física que provocan intencionalmente daños capaces de producir secuelas temporales o permanentes, o incluso llegar a la muerte. El ámbito de nuestra reflexión es la zona metropolitana del Distrito Federal.

El Distrito Federal se ubica en un territorio de 1,486.45 kilómetros cuadrados. El Distrito Federal ha pasado de ser una ciudad capital de población moderada: 3.2 millones de habitantes en 1950, a ser una megalópolis de 8.5 millones de habitantes en el Distrito Federal, con un total de 16.7 millones en toda la zona metropolitana. Está compuesto por delegaciones políticas y la zona metropolitana del Valle de México incluye 27 municipios del Estado de México.

El Distrito Federal produce el 35% del PIB y concentra una tercera parte de la población urbana del país. Podemos afirmar que es el centro hegemónico de la cultura y política nacionales. Comparte algunos problemas con otras megalópolis: contaminación, pobreza urbana, desempleo, subempleo, comercio informal y especialmente la inseguridad pública. Esta ciudad ha tenido, paradójicamente, manifestaciones de solidaridad y reciprocidad a niveles macro y micro.

Desde actos heroicos en momentos de catástrofes naturales —como fue el caso del sismo de 1985—, hasta pequeños y no infrecuentes actos de cooperación (ayuda en averías automovilísticas en vías de alta velocidad, auxilio en accidentes caseros, actos de buena vecindad...).

## CRIMINALIDAD EN EL DISTRITO FEDERAL

Según el servicio médico forense del Distrito Federal, en 1990 la tasa de homicidios fue de 14.3 por 100,000 habitantes, y para 1995 se incrementó en un 37%: 19.6 por 100,000 habitantes. En 1990, la mayor proporción de los homicidios tuvieron como causa la riña provocada por insultos, incidentes de tránsito, celos o deudas económicas, pero para 1995 las muertes por riña habían disminuido y habían aumentado los homicidios debidos a los asaltos.

Según el documento de trabajo R331 del BID, de 1981 a 1995 se tuvo un incremento del 90% en la tasa de homicidios: en 1981, 10.2 a la ya mencionada tasa de 19.6 por 100,000 habitantes para 1995. En ese año se registraron doscientos veintiocho casos de niños maltratados, en el que el 43.3% murió y el resto sufrió alguna secuela de discapacidad; este dato es un dato subestimado porque aunque existe el código del niño maltratado físicamente, es poco utilizado por los médicos que certifican las muertes o por los que diagnostican los ingresos en el servicio de urgencias<sup>2</sup>.

De acuerdo con una encuesta sobre seguridad llevada a cabo por el diario «Reforma», el 10 de octubre de 1996, levantada en Estados Unidos y en México, en la que se cuestiona: ¿Qué tan seguro se siente al caminar solo de noche en su localidad? El 29% de los estadounidenses confesaron sentirse inseguros, el 49% de los mexicanos y el 62% de los habitantes de la Ciudad de México declararon tener esa sensación.

En un estudio realizado por el Centro de Estudios de Opinión Pública (CEOP), en diciembre de 2000<sup>3</sup>, el tema que ocupó el primer lugar

<sup>2</sup> BID. *Documento de trabajo*, R331.

<sup>3</sup> ESTE PAÍS. Núm. 122, mayo, pp. 45-46.

entre los problemas mencionados por la población entrevistada fue el de la inseguridad pública (robos y crimen); la distancia entre seguridad pública y los dos problemas siguientes fue de 47 puntos (crisis económica y corrupción. Ver gráfica en «Este País», p. 45). De acuerdo con esta misma fuente, el 38% de la población había sufrido, él o algún miembro de su familia, un asalto en los últimos tres meses<sup>4</sup>.

El Departamento de los Estados Unidos efectuó un diagnóstico sobre la inseguridad y la violencia en la Ciudad de México, en un reporte de doce cuartillas, en donde se precisa que el secuestro continúa incrementándose y que algunos secuestros *express* se realizan en las super carreteras aledañas a la Ciudad de México; las víctimas no son sólo personas de clase acomodada sino también de clase media. También se menciona asalto con violencia en el robo dentro de los taxis. Este diagnóstico concluye que los bajos niveles de aprehensiones y condenas a los criminales contribuyen al alto índice de criminalidad<sup>5</sup>.

En un informe de Amnistía Internacional, fechado el 9 de marzo de 1999, con el título «México: bajo la sombra de la impunidad» se señala a ésta como la madre de todos los vicios de la procuración de justicia y de la inseguridad ciudadana, y la raíz de la falta de credibilidad de la sociedad mexicana en sus autoridades, el aumento de la delincuencia que ha alcanzado en México niveles endémicos a los que deben agregarse todas las violaciones a los derechos humanos. Tanto los mandos castrenses como los civiles han incumplido las recomendaciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, haciendo evidente el deterioro de éstos en México.

La crisis del Estado mexicano se agravó con la entrada a una economía de libre comercio, con una visión neoliberal, en donde prevalece la lucha por la supervivencia, el social-darwinismo que ignora todas las necesidades humanas de unirse y solidarizarse, y en donde «el hombre es el enemigo del hombre: éste es el fundamento de la economía neoliberal. Un mundo lobo»<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Ídem.

<sup>5</sup> <http://www.infolatina.com.mx/01-06-20>

<sup>6</sup> Cfr. KURSNITSKY, Horst. «Una llamada a la violencia: La concepción social-darwinista de la economía neoliberal» en *Globalización de la violencia*.



Si bien es cierto que la violencia es parte de las formaciones sociales, su incremento es producto de un entorno social injusto, agudizado en el país a partir de los años ochenta. En estas fechas, si bien hubo una fuerte expansión económica sustentada en la venta de recursos naturales, el endeudamiento externo y el desequilibrio financiero agudizaron la concentración de la riqueza e incrementaron amplios grupos de pobreza y pobreza extrema, degradando el estado de derecho y la disminución gradual del sistema educativo en cuanto a calidad se refiere.

El sistema educativo mexicano ha incidido poco en la generación de hábitos sociales que promuevan ámbitos de civilidad, pero ya se ha tomado conciencia de su necesidad, por lo que en los últimos años se han producido materiales y programas destinados a reforzar algunos valores cívicos y éticos en la educación formal de adolescentes.

## UNA REFLEXIÓN SOCIOPEDAGÓGICA

En una sociedad desigual e injusta, las relaciones que conforman los ámbitos sociales están penetradas por resentimientos que florecen en una cultura desprovista de valores sociales.

Dado que en el ámbito de las estructuras económicas poco podemos intervenir, pensamos que nuestra propuesta sea de carácter sociopedagógica, que si bien es cierto resulta lenta y poco tangible en el corto plazo, estamos convencidas que se convierte en clave indispensable para generar una *cultura de civilidad*.

Esta cultura se gesta a partir de las tendencias sociales de la persona. Destacaremos, en esta propuesta, la tendencia al prestigio y al honor, que si bien no basta ella sola, sí tiene importancia para la civilidad si la unimos a las fuerzas comunitarias de disposición para el seguimiento y la alteridad.

La tendencia al prestigio y al honor crece con el proceso de socialización; de suyo el ser humano pretende el honor, la fama, y ser reconocido y estimado. Una educación consciente promoverá, por medio de la autoeducación y la hetero-educación, el que esta tendencia natural

crezca como una virtud en donde se aspire al honor verdadero, que como dice Polo<sup>7</sup> es buscar ser mejor de verdad.

Una formación que tiende al *honor* como virtud, se torna cada vez más necesaria en una época en que, artificialmente, se genera la fama por el adorno y se hace de la cultura de la imagen un negocio. Lo inauténtico genera soberbia y propicia la desconfianza, porque para ser mejor se requiere pasar por encima de los demás, lo que trae como consecuencia la no cooperación. En síntesis, el honor auténtico, la fama bien lograda, unifica lo personal con lo social<sup>8</sup>.

Cuando en la educación se trabaja por fomentar el sentido positivo del honor, se están generando societarios que construirán un modelo de sociedad no totalitaria ni liberal, dado que el totalitarismo propicia la no cooperación y el liberalismo hace desaparecer el arraigo que está basado en la disposición para el *seguimiento* y la *gratitud*. La gratitud aterriza en la deuda filial diacrónica y genera, en el terreno de la *conciencia cívica*, la *participación*, porque no se evade ni se es indiferente al entorno cultural, social, natural, ni al compromiso con el futuro.

La disposición para el seguimiento conecta al pasado con el futuro porque no desconoce lo que se debe a sus raíces, ni el compromiso para generar un futuro para los que vienen después de uno. En la educación, esta disposición para el seguimiento debe estar enmarcada en el valor simbólico de la territorialidad, que tiene que ver con lo heredado, con la tradición, y con lo que se heredará (sustentabilidad). La educación cuidará este aspecto de la disposición, propiciando un *patriotismo* que obliga a mejorar lo que se ha recibido sin caer en el vicio del nacionalismo que niega el respeto al diferente.

Una educación que conduzca al respeto del diferente debe basarse en la fuerza de la alteridad ésa que, por una parte, permite encontrar la dignidad de persona humana en todo individuo, pertenezca o no a su comunidad, y por otra mueve a enriquecer y enriquecerse con la mutua participación.

<sup>7</sup> POLO, Leonardo. *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*, p. 145.

<sup>8</sup> «Cuando nadie se fía de nadie, pierden todos; ni siquiera hay juego de suma cero, sino de suma negativa: la cosa va a peor, se practica el “sálvese quien pueda”...» (*Ídem*).

Por tanto, nuestra propuesta pretende incidir en el respeto mutuo que disminuya la criminalidad y aumente la participación, propuesta que debe ser racionalmente instrumentada tanto en la educación formal como en la educación informal, con la intervención de la sociedad civil y las instituciones educativas, a través de graduar el desarrollo de las virtudes manejadas como competencias<sup>9</sup> que abarcan: el saber (*conocimientos*), el querer hacer (*actitudes*), el saber hacer (*habilidades*), y el poder hacer (*aptitudes*). ■

## BIBLIOGRAFÍA

BID (1998). Oficina del economista jefe. Red de Centros de Investigación. *Documento de trabajo R-331*. «Análisis de la magnitud y costos de la violencia en la Ciudad de México». Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

CENTRO DE ESTUDIOS DE OPINIÓN PÚBLICA. «La seguridad pública en la Ciudad de México». *Este País*, número 122. Mayo, 2001., pp. 45-46.

InfoLatina <http://www.infolatina.com.mx> 20 de junio 2001.

KURNITSKY, Horst. «Una llamada a la violencia: La concepción socialdarwinista de la economía neoliberal» en *Globalización de la violencia*. Edición Colibrí. México, 2000.

PÉREZ ADÁN, José. *La salud social. De la socioeconomía al comunitarismo*. Trotta. Madrid, 1999.

POLO, Leonardo. *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*. Rialp. Madrid, 1993.

VILLAREAL, Mónica. «El desarrollo de las competencias y su evaluación». *Doc. Claustro de profesores Universidad Panamericana*. Universidad Panamericana. México, 2001.

<sup>9</sup> VILLAREAL, Mónica. *El desarrollo de las competencias y su evaluación*.

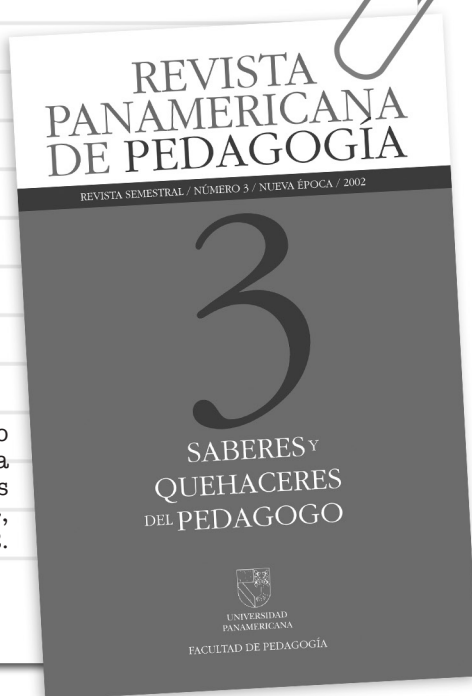


**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA\*

**ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE  
LA EDUCACIÓN DE PADRES EN MÉXICO**

**María Teresa Carreras Lomelí**  
Profesora de la Escuela de Pedagogía,  
Universidad Panamericana.  
Maestría en Educación Familiar.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 3, pp. 59-71, 2002.



# ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN DE PADRES EN MÉXICO

*María Teresa Carreras Lomelí*

---

## LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS EN LA ÉPOCA PRECORTESIANA

En la sociedad prehispánica la educación estaba a cargo de la madre: ella se encargaba del desarrollo educativo y físico de los hijos. Desde el momento en que nacía, el niño o la niña se consagraban a una actividad específica para que la idea de función social y educación familiar se complementaran.

Los niños permanecían con sus padres aproximadamente hasta los siete años; después, en su adolescencia, eran llevados al *Calmécac* o al *Tepochcalli*.

Las niñas también eran conducidas a algún templo para consagrarse al cuidado del mismo o ser educadas para el matrimonio. La educación se dirigía principalmente a mantener las costumbres y, sobre todo, el desarrollo de virtudes y hábitos que la sociedad practicaba. Todo, como en la mayoría de las sociedades, era objeto de inculcación y educación: el modo de vestir, dialogar, caminar, etcétera, así como el importante respeto debido a los mayores y a los antepasados.

Un ejemplo lo encontramos en la obra titulada «Huehuehtlahotli» cuyo significado evoca los testimonios de la antigua palabra de los nahuatl. Palabra que pasó de generación en generación, transmitiendo las

costumbres, tradiciones, simbolismos, idiosincrasia, creencias y modo de vivir del México prehispánico. Pero, además, la palabra antigua ofrecía una gran riqueza, puesto que representó la guía espiritual y moral del pueblo nahuatl: grandes enseñanzas que los ancianos compartieron con los pupilos por medio de códices. Padres y maestros hicieron uso de éstos, entregando la antigua palabra a sus hijos y alumnos con el fin de alcanzar la sabiduría y la plenitud.

En el hogar, como en la escuela, eran enseñados y aprendidos estos mensajes llenos de experiencia y sabiduría.

Aquí entraba en acción —en la preservación y transmisión de la antigua palabra—, el papel del sabio o *tlamatini*. Éste se encargaba de difundir los códices que mostraban diversos aspectos como los cómputos del calendario, cantares prehispánicos, destinos humanos, crónicas históricas y registros acerca de la divinidad.

La formación de este gran sabio puede comprenderse mejor con el siguiente fragmento del códice florentino:

El sabio verdadero es cuidadoso y guarda la tradición. Suya es la sabiduría transmitida, él es quien la enseña, sigue la verdad.

Maestro de la verdad, no deja de amonestar.

Cualquiera es confortado por él, es corregido, es enseñado. Gracias a él, la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza.

Confronta el corazón, confronta a la gente, ayuda, remedia, a todos cura<sup>1</sup>.

El sabio, en suma, tenía por misión guiar o enseñar el camino que había de seguir el hombre.

En el siglo XVI, los misioneros españoles contribuyeron notablemente a preservar la antigua palabra, apreciando la belleza de la cultura indígena y decidiendo recuperar sus elementos más valiosos.

<sup>1</sup> LEÓN PORTILLA, M. *Huehuetlahtolli II. Testimonio de la antigua palabra.*, pp. 9-10.

Los «Huehuetlahtolli» contienen las conversaciones antiguas que los padres y las madres transmitieron a sus hijos e hijas, y los señores a sus vasallos; todos ellos están llenos de una doctrina moral y política. Han sido clasificados de acuerdo con la temática que abordan:

~ Los referidos a los momentos fundamentales de la vida: nacimiento, dedicación a la escuela, matrimonio, embarazo, enfermedad y muerte.

~ Los que tratan aspectos de gobierno y orden sociopolítico.

~ Los concernientes a las pláticas de determinadas ocupaciones: médicos, artesanos, mercaderes...

~ Los relativos a otros aspectos, como la cortesía, discursos y oraciones a distintos dioses prehispánicos.

De acuerdo con los diversos temas que giran en torno a la educación familiar, retomaremos la palabra antigua, referida a los consejos y educación que los padres y madres confían a sus hijos e hijas.

### *Plática entre el padre y su hija, llegada la edad de la reflexión.*

Estos diálogos giran en torno a los consejos que el padre ofrece a su hija, una vez que ésta ha adquirido la capacidad para razonar y comprender la antigua palabra. Aunado a esto, el padre presenta a su hija una filosofía del mundo:

Mi hijita... mi plumaje de quetzal, mi hechura humana, en ti está mi imagen.

Ahora que miras por ti misma, date cuenta. Aquí es de este modo: no hay alegría, no hay felicidad. Hay angustia, preocupación, cansancio. Por aquí surge, crece el sufrimiento, la preocupación. Es este lugar donde casi perece uno de sed y de hambre. Así es aquí en la tierra.

Así andan diciendo los viejos: para que no siempre andemos gimiendo, para que no estemos llenos de tristeza, el Señor Nuestro nos dio a los hombres, la

risa, el sueño, los alimentos, nuestra fuerza y nuestra robustez y finalmente el acto sexual, por el cual se hace siembra de gentes.

Hay afán, hay vida y hay lucha, hay trabajo, se busca mujer, se busca marido.

Como vemos, se habla de la condición del hombre en la tierra. Lugar donde se sufre, se llora y se pena; sin embargo, no por ello se ha de estar lamentando, pues es necesario continuar el camino para cumplir la misión que Dios ha confiado. En pocas palabras, esto es lo que el padre dice a su hija.

Para aminorar el peso de la vida en la tierra y guiarse por el camino de la rectitud, el padre le expresa a la hija una serie de consejos:

- Andar el camino de la rectitud.
- Ser respetuosa con los padres y no mofarse de ellos.
- Guardar respeto hacia sí misma y no convertirse en una mujer pública.
- Elegir con seriedad al compañero y vivir con él hasta el último día.

También la madre recomienda la palabra que el padre le confió para transmitirla a sus hijos, para guiarlos por el buen camino:

Ahora mi niña, tortolita, tienes vida, has nacido, has salido, has caído de mi seno, no andes sufriendo por la tierra.

Porque en lugares peligrosos, en lugares espantosos, con gran dificultad se vive.

Así hay asperezas en la tierra. Porque se acaban los rostros de la gente, los corazones de la gente.

Y, tú, no te abandones, no seas desperdiciada, no te quedes atrás, tú que eres mi collar, mi pluma de quetzal. No se dañe tu rostro, tu corazón.

(...) No te hagas amiga de los mentirosos, de los ladrones, de las malas mujeres, de los entrometidos, de los perezosos, para que no te roñan, para que no te hechicen, sólo dedícate dentro de casa a lo que vas a hacer (...).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> *Ibidem*, pp. 16-17.



### *La charla entre el padre y el hijo casado.*

Lo que se aborda en este testimonio son las encomiendas que el padre transmite a su hijo casado entre las cuales destacan las siguientes:

- Cuidar o velar por su esposa, orientándole por el camino del deber e instruyéndola en los trabajos propios de la mujer.
- Honrar y guardar las sabias palabras del padre y la madre, para que el buen nombre de éstos se conserve.
- Sustentar el hogar con gran esmero; es decir, no desatender sus obligaciones.
- Enaltecer a la gente y al trabajo.
- Conseguir a los hijos y entregarles la palabra sabia, con el fin de que puedan vivir en la tierra respetando al Señor Dios.
- Obedecer y amar a las personas, pues con la reverencia y el acatamiento será amado y obedecido<sup>3</sup>.

Por los testimonios de la palabra antigua nos podemos dar cuenta de que educar es una tarea que se practicaba cotidianamente por medio de los «Huehuehtlahtolli», donde los padres enseñaban a sus hijos el camino para andar sobre el mundo, y los hijos guardaban con gran devoción estos consejos que se les habían confiado.

Las pláticas entre padres e hijos, madres e hijas denotan las peculiaridades de una doctrina religiosa, moral y educativa por la cual se pretendía guiar, observar y aconsejar a los hijos en distintos momentos de su vida. Sociedad y vida familiar estaban integradas, al punto en que la primera parecía la resultante inevitable de esa filosofía social y familiar: lo social se originó en la educación.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 91-98.

## LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN LA NUEVA ESPAÑA

La educación en la Nueva España se encauzó a la implantación de nuevos patrones culturales buscando, principalmente, integrar a los individuos a la actividad y al grupo social correspondiente. Aparentemente había esperanzas en que la educación mejorara a las personas.

«Los padres en sí que eran responsables de orientar la educación, se enfrentaban una vez más al eterno dilema de mantener las tradiciones e inculcar, a los niños, las veneradas costumbres de los tiempos pasados, o enseñar a sus alumnos y aprender de ellos mismos a vivir en el mundo que les rodea o aún mejor prepararse para lo que el futuro les deparaba»<sup>4</sup>.

Los niños y jóvenes se educaban en un ambiente que respetaba las viejas normas, pero eran atraídos por las nuevas corrientes de pensamiento llegadas de Europa a través de los textos políticos y filosóficos que para la autoridad representaban una gran peligrosidad. Para contrarrestar la mala influencia de tales lecturas, se recomendaba la lectura de libros piadosos.

Como ha de esperarse en una sociedad en formación, durante este período la educación era cerrada a los cambios culturales e ideológicos, se aferraba a sus tradiciones y antiguos preceptos, por lo que se ganaba muy poco en independencia y formación cultural.

## LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN LA ÉPOCA POST REVOLUCIONARIA

La figura de *José Vasconcelos* jugó un papel importante. En 1920 impulsó, desde la Secretaría de Educación Pública, un amplio programa de alfabetización que dejaba ver, entre líneas, su preocupación por una especie de educación para padres. Ésta sería proporcionada por profesores honorarios, quienes estaban encargados básicamente de generar hábitos de limpieza en sus alumnos. La higiene y los hábitos del buen

<sup>4</sup> GONZALBO, P., *Las mujeres en la Nueva España*, Educación y vida cotidiana. p. 278.

comer empezaron a aparecer entre las prioridades nacionales. La idea básica era que el gobierno tomara parte en esa formación de hábitos y costumbres —no académicas— que la escuela no había podido cubrir. La destinataria de todo este movimiento era, obviamente, la madre de familia.

La campaña llega al punto de reformar el artículo 3º, para dar lugar al proyecto en el cual se enfatizaba el deber de alimentar y educar a los hijos por parte de los padres. El objetivo general era «infundir sanos principios morales, propagar la higiene y preparar buenos ciudadanos y hombres dignos»<sup>5</sup>. Para todo esto había que mejorar, primero, las relaciones entre padres de familia y profesores.

Es en este tiempo que surgen los problemas de organizar la educación en el México posrevolucionario. En esta época se percibía la educación como agente de cambio para el desarrollo nacional.

La educación en la familia era responsabilidad, principalmente, de la mujer. A ella se le encomendaban los objetivos de formación de los hijos, ya que era quien estaba en el hogar y con quien éstos más compartían. Se hacía hincapié en el objetivo de formar hombres y mujeres para el hogar... «La instrucción y la educación es arma moral e intelectual que aquí se adquiere y servirá luego para (...) formar con nuestros hogares el hogar nacional, el hogar mexicano»<sup>6</sup>.

Otro de los aspectos que destacaba era donde mencionaba que «aquellas mujeres que asistían a la escuela tendrían más armas para formar mejor a sus hijos»<sup>7</sup>. La mujer instruida y educada será la verdaderamente apropiada para el hogar, para ser la compañera, la colaboradora del hombre en la formación de la familia.

Todo esfuerzo por educar a la mujer iba dirigido a evitar que los lastres dejados por la violencia, la anarquía social y política generada por la revolución, arraigaran en la sociedad e impidieran una transmisión hacia la república deseada.

<sup>5</sup> TELL, C., *José Vasconcelos, los años del Águila. 1920-1925*. p. 62.

<sup>6</sup> SIERRA, J., *Obras completas*. Tomo VIII. p. 329.

<sup>7</sup> *Ídem*.

Hacia 1936, el Estado Mexicano fundó su autoridad y su vinculación con la educación familiar, retomando muchas de las enseñanzas desarrolladas en la Unión Soviética.

Trabajo, limpieza, orden, colectivismo, eran los dogmas socialistas y también las premisas de trabajo del presidente *Lázaro Cárdenas*, franco amigo de la Unión Soviética; la influencia de *Makarenko* era clara en la política social y educativa del gobierno socialista de Cárdenas, quien también se ocupó de la educación de los padres de familia.

Al igual que en muchos países europeos, la modalidad de la educación familiar se originó en México por el grave problema de abandono a los hijos, la delincuencia y la mortandad infantil; la causa de este abandono era la desorganización familiar y la falta de interés de los padres para con sus hijos.

Todos los malos comportamientos de los niños obedecían —se decía— a que «los padres estaban dedicados a actividades antisociales y los niños recibían el ejemplo nocivo de sus mayores»<sup>8</sup>.

Entre las soluciones planteadas en esta época se contaban: dejar a los niños en manos de la beneficencia; apelar al artículo 382 del código civil para obligar a los padres a que alimentaran a sus hijos; ayudar con granos y/o dinero a aquellos padres que enviaran a sus hijos a la escuela a fin de prepararlos para la vida. (Actualmente el Estado continúa con las políticas de ayuda material a algunas familias para que sus hijos asistan a la escuela mediante los programas sociales). También se realizaban campañas y programas dirigidos principalmente a las madres de familia de la zona rural, con la finalidad de convencer a la mujer mexicana de los beneficios del sistema y del importante papel que desempeñaba para el alma nacional.

<sup>8</sup> Ídem.

## ACTUALIDAD Y PROSPECTIVA

La participación de los padres de familia en la escuela, se ha venido propiciando desde 1929, aunque fue hasta 1933 cuando *Abelardo Rodríguez* expidió el reglamento de padres de familia en el Distrito Federal. El documento era un reconocimiento a la necesidad de organizar la representación de las personas que ejercían la patria potestad, tutela o representación reglada de los menores ante las autoridades educativas correspondientes<sup>9</sup>.

Para 1980, con *José López Portillo*, se propuso otro reglamento que normaba la asociación de padres. El objetivo de estos proyectos era formar hombres y mujeres capaces de alcanzar el éxito personal y profesional; ser felices y educar en el amor y el servicio, formando así una sociedad más sana y justa que lograra un mayor desarrollo como nación.

A principios de los ochenta, la SEP publicó un manual para padres de familia de los niños de primero, con la finalidad de informar sobre los cambios del nuevo programa integrado e invitarlos a tener una participación más activa en la formación escolar de sus hijos, y promover programas para atención a los padres de los niños de preescolar.

Hacia finales de esa década, se hizo más patente la necesidad de impulsar centros públicos y privados, así como generar políticas gubernamentales propicias para educar a los padres con respecto de ciertos aspectos funcionales de la sociedad.

El Estado mostró verdadero interés en que los padres se prepararan e involucraran educativamente en la formación de los hijos, pues esto podía representar ahorros en gastos de salud, y en la prevención y tratamiento de males sociales (adicciones, vandalismo, etcétera).

A pesar de ello, ha sido la sociedad civil la que mejor ha sabido promover tales políticas de sensibilización sobre la formación de mejores ciudadanos.

<sup>9</sup> CASADO, P., «La escuela y los padres de familia» en *Revista Mexicana de Pedagogía*. Enero-febrero, 99. Vol. 10, p. 6.

<sup>10</sup> STERN, H., *La educación de los padres*, p. 29.

A través de ella, diversas instituciones, asociaciones civiles e incluso iglesias, representaron todo un cambio en la comprensión del papel de los padres en la formación integral de sus hijos.

Podemos afirmar que, actualmente, los padres y las madres de familia han estado reasumiendo la responsabilidad en la formación y educación de sus hijos. Para esto se ha tenido que recurrir a campañas para animar a otros padres a estar más cerca de sus hijos y de la escuela, con tal de lograr una mejor participación social. Hoy, son muchas las instituciones privadas y públicas ocupadas en desarrollar programas educativos dirigidos a los padres de familia orientados a desarrollar mejor su función.

Hasta donde sabemos, no existen estudios sistematizados que hubieran obtenido un claro consenso sobre la educación de padres en México. Sin embargo, el hecho de que se haya convertido en problemática la necesidad de educar a los padres como formadores básicos de sus hijos, ha cohesionado las investigaciones en este campo.

La clásica división: impartición de conocimientos científicos (escuela) por un lado, y formación útil para la vida en el hogar y en la sociedad (educación familiar), hizo obvio el que no bastaba la buena voluntad de los padres o la pura entrega de afecto, para que este conocimiento sobre el entorno existente, fuera del núcleo familiar, se asumiera por los niños y adolescentes como expresión de un compromiso humano y social.

El conocimiento de las relaciones familiares, así como la influencia de los padres en la formación de la personalidad de los hijos, fueron objeto de investigación y estudio por parte de varias ciencias y disciplinas, y fundamento para la propuesta de proyectos de educación familiar. Ello planteó que la afectividad fuera considerada de vital importancia en las posibilidades de lograr objetivos educativos.

Si bien hace 150 años<sup>10</sup> se ha buscado implantar la sistematización de medidas educativas para los padres, sobre todo en países como Francia, España e Inglaterra, México ha demostrado no estar tan a la zaga en relación con estas propuestas. Cuando filósofos y pedagogos europeos del siglo XVI propalaban sus ensayos sobre cómo educar a

los hijos, las narraciones prehispanicas hacían hincapié en el amor y el cuidado que debían tener los padres, así como en el respeto a las decisiones de los hijos pues éstos, se decía, por muy pequeños que estuvieran, sentían y discernían el trato que les daban sus padres. Esta continua alusión, en el contexto mexicano, a la ternura, el amor, las aptitudes y los albedríos, afirma esa necesidad de considerar el aspecto afectivo como uno de los ejes fundamentales para la futura formación de niños y adolescentes.

A lo largo de la historia han aparecido ciertas constantes en las recomendaciones a los padres para educar a sus hijos, así como la educación propiamente para padres y madres. Sería necesario rescatarlas y sistematizarlas con el objeto de ofrecer a éstos una educación más sólida y con un mayor respaldo conceptual y metodológico. Es altamente recomendable proponer para los padres y madres una formación que incluya todos los aspectos educativos de la vida cotidiana.

La historia real —de desajustes sociales, resentimiento familiar, bajo rendimiento escolar—, ha demostrado que las creencias de una educación familiar o escolar basada en la consideración de que los niños son elementos pasivos en quienes hay que depositar mecánicamente valores y conocimientos, no favorecen el buen desarrollo de los niños y adolescentes.

Algo no ha funcionado en el ejercicio de estas concepciones educativas, como también algo falló en las concepciones de origen roussoniano en las que se apuesta a la libertad del niño, sin límites claros, para que éste llegue por sí solo a alcanzar su plenitud.

La realidad irrumpe, más tarde que temprano, demostrando las consecuencias nocivas de concepciones educativas enviadas y llevadas a los extremos y revela, asimismo, las posibilidades de una educación integral de los niños en todos sus aspectos: físico, social, afectivo, intelectual y espiritual, donde el amor y la libertad juegan un papel tan importante como la disciplina.

De acuerdo con la revisión documental realizada, en relación con la historia de la crianza y educación de los hijos en la familia, así como a la orientación familiar y surgimiento de las escuelas para padres, se

puede afirmar que a lo largo de los años han aparecido ciertas constantes en la educación de los padres y de los hijos que resulta necesario reconsiderar y recrear en la actualidad. Dichas constantes son:

- Vivir, conservar y transmitir los valores religiosos.
- Preservar, mantener y recrear los valores tradicionales y costumbres propias de la familia.
- Cuidar y mantener la salud e higiene mental y física de los miembros de la familia.
- Relacionarse y cooperar activamente con la escuela donde asisten los hijos.
- Administrar y cuidar el hogar.
- Recrear y aprovechar el tiempo libre.
- Contribuir al mejoramiento del ambiente natural y social.

Tomar en cuenta estos aspectos que han venido dándose a lo largo de la historia y que, en un momento dado, han respondido a las necesidades sociales de cada época, nos lleva a afirmar que si se presentan como contenido curricular de una educación sistemática e integral para padres y madres de familia, éstos podrán realizar mejor y con más seguridad su delicada tarea de formar personas maduras y ciudadanos responsables.

Todo proceso educativo en el niño gira en torno a la formación de su personalidad y tiene como fin último el ejercicio responsable de la libertad. Lo que recibe implícita y explícitamente de sus padres, condicionará qué tipo de persona será en el futuro.

De allí la importancia que los padres tengan bien cimentada la propia personalidad para que, naturalmente, la ofrezcan a sus hijos puesto que una educación basada en el amor, la disciplina y la libertad proporciona la confianza y seguridad que el niño requiere para su desarrollo. ■



## BIBLIOGRAFÍA

CASADO, Pilar. «La escuela y los padres de familia» en *Revista Mexicana de Pedagogía*. Director Humberto Pérez Talavera. Enero-febrero, vol. 10 no. 45. México, 1999.

CHÁVEZ, Ezequiel. *La educación en México en la época precortesiana*. Editorial Jus. México, 1958.

GONZALBO AIZPURU, Pilar. *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*. El Colegio de México. México, 1987. 324 p.

LEÓN PORTILLA, Miguel. *Huehuetlahtolli. Testimonio de la antigua palabra*. FCE-SEP. México, 1991.

SIERRA, Justo. *Obras completas. La educación nacional artículos, actitudes y documentos. Tomo VIII*. Edición y notas de Agustín Yáñez. UNAM. México, 1948.

STERN H., *La educación de los padres*. Ed. Kapeluz, Buenos Aires, Argentina, 1967.

TELL, Claudel. *José Vasconcelos, los años del águila. 1920-1925*. 1989.



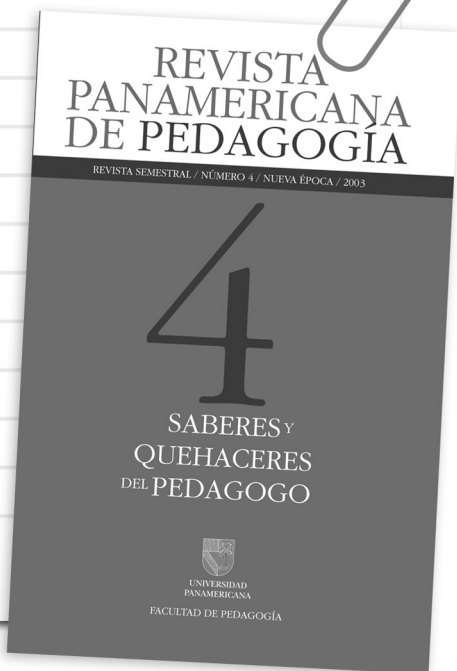
**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA\*

**VARÓN Y MUJER: DOS MODOS DISTINTOS  
DE VIVIR Y COMPLETAR LA VISIÓN DEL MUNDO**

**María del Carmen Ibáñez Lascurain**

Fue Profesora-investigadora, Universidad  
Panamericana. Maestría en Ciencias de la Familia,  
Instituto Juan Pablo II.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 4, pp. 95-114, 2003.



# VARÓN Y MUJER: DOS MODOS DISTINTOS DE VIVIR Y COMPLETAR LA VISIÓN DEL MUNDO

*María del Carmen Ibáñez Lascurain*

---

Desgraciadamente, las élites intelectuales  
y los líderes de opinión son los que con frecuencia  
se muestran más lentos en aprender  
de la evidencia y de la experiencia.

*Marie Ann Glendon*

## RESUMEN

Hoy día existen organizaciones mundiales y líderes intelectuales que impulsan programas y acciones de acuerdo con la sexualidad con fundamentos reduccionistas del ser humano. Por ello, tenemos el reto de reencontrar las bases antropológicas sobre este tema. La sexualidad es una dimensión de la persona que la abarca íntegramente por toda la vida; hombres y mujeres difieren no sólo físicamente, sino en todo su funcionamiento corporal, emocional e intelectual. Esto no implica la superioridad o inferioridad de ninguno; ambos son personas, con una igual dignidad ontológica, con idénticos derechos y deberes para consigo mismos y para con los demás. Sin embargo, en su dimensión sexual, varón y mujer son profundamente distintos; son dos modos diversos de vivir y completar la visión del mundo. Es necesario reconocer que estas diferencias no deben originar una competencia entre los sexos, sino un enriquecimiento mutuo.

## INTRODUCCIÓN

Es curioso cómo, con el paso del tiempo, se ha ido perdiendo el sentido de nuestra propia naturaleza y la capacidad de apreciar la verdad en su mayor evidencia: la realidad. Lo obvio se convierte en dilema y lo seguro queda en entredicho. La sociedad, en un contexto de abundancia informativa y escasez reflexiva, ha llegado a dudar de las verdades más profundas de la existencia humana como es la identidad sexuada y el enriquecimiento que esto trae al mundo.

Debido a intereses económicos, políticos y sociales, grandes organizaciones mundiales y muchos líderes intelectuales han impulsado programas y acciones que carecen de fundamentos antropológicos; al grado de caer en ideas contrapuestas y sin sentido.

Por un lado se hacen grandes esfuerzos por fomentar la solidaridad, la democracia, el trabajo en equipo, etcétera; y por otro se estructuran programas que han creado una lucha de poderes entre hombres y mujeres, una guerra que usa la bandera de «defensa de la mujer contra la opresión» y usa como principal arma el exagerar y sacar de contexto las injusticias o las vivencias que padecen las mujeres en el mundo, generalizándolas de tal forma, que inducen a creer que este tipo de injusticias se presentan en todo momento y lugar. Esto ha sembrado una gran competencia entre ambos sexos; contradiciendo la búsqueda de la paz.

Las instituciones que trabajan por los derechos humanos defienden la igualdad entre todas las personas que habitan el planeta; y sin embargo, los grupos feministas luchan hasta el cansancio por dividir claramente los derechos entre hombres y mujeres, sobre todo en el ámbito reproductivo, como si se tratara de dos mundos separados en los que unos y otras deben vivir. Paralelamente, grupos ideológicos radicales, promueven la llamada «equidad de género», que promulga una igualdad total entre varones y mujeres, dando a entender que ambos poseen exactamente las mismas características en todos sentidos y que la única diferencia que existe es la actividad o rol social que desempeñan. Según esta «equidad de género», la sexualidad es una característica más de la persona, que debe someterse completamente al gusto personal; esto es: que cada quien tiene el «derecho» a la vida sexual que más le plazca, con o sin hijos, de manera asexual, heterosexual, homosexual, bisexual o de cualquier otra variante.

Son numerosas las corrientes e ideologías que luchan por difundir esta idea de la competencia entre hombre y mujer; y se enriquecen del materialismo, relativismo, hedonismo e individualismo que lleva a la indiferencia frente a los demás. Con esto se corre el peligro de que las bases conceptuales cambien y traspasen la barrera de la realidad. Así, los valores humanos más importantes de la persona y, por lo tanto, de la familia —la vida, el amor y la libertad<sup>1</sup>— caen en la vulnerabilidad. Si bien es cierto que existen innumerables injusticias contra la población femenina del mundo: hambre, opresión, falta de oportunidades educativas o laborales, abusos físicos y psicológicos, etcétera, esto no sucede por una necesidad del varón de aplastar a la mujer o por falta de autodefensa de la mujer. Todo ello es, más bien, una consecuencia del egoísmo humano y de la falta de compromiso con los más necesitados; el problema no se ha resuelto combatiendo la pobreza, sino eliminando a los pobres.

Por otro lado, se plantea este problema como si sólo concerniera a la mujer, como si el varón no tuviera nada que ver en el asunto. El conflicto del feminismo contra el machismo afecta a ambos sexos y no puede excluirse a uno de ellos de los programas efectuados para buscarle solución.

Se organizan campañas para las niñas en pobreza extrema, como si sólo las niñas padecieran de ese mal; se dialoga sobre los derechos reproductivos de la mujer, como si el hombre no tuviese intervención alguna en este tema. En fin, se realiza un trabajo fragmentado para cada sexo que, poco a poco, ha desintegrado a la sociedad desde su raíz más profunda: la pareja humana, base fundamental de la familia.

Lo anterior no niega la urgente necesidad de una labor para rescatar el verdadero valor de la mujer y su aportación al mundo; tampoco se trata de desmentir que exista maltrato y violencia intrafamiliar. Sin embargo, para que esta acción realmente beneficie a todos (varones y

<sup>1</sup> Entendida como facultad de elección con pleno conocimiento de causa y en función del perfeccionamiento humano; no como la necesidad instintiva de hacer lo que mayor placer otorga o la facultad de realizar lo que cada quien desee, por encima de uno mismo y los demás.

mujeres), se necesitan replantear los objetivos y rescatar fundamentos ideológicos retomando el verdadero significado de la feminidad y la masculinidad, buscando herramientas que promuevan la dignidad de la persona y el fortalecimiento de la familia.

La solución a estos conflictos sociales no puede encontrarse a través de generar mayor división, o buscando un culpable que justifique una venganza o una acción negativa en contra de otro ser humano; sino rescatando la dignidad de la persona a través de los valores y fomentando la solidaridad y la ayuda mutuas.

Este proceso de reencontrar las bases antropológicas, debe partir de entender que no existe competencia entre los sexos, sino un enriquecimiento mutuo. Varón y mujer: son dos modos distintos de vivir y completar la visión del mundo.

## **SERES SEXUADOS**

Para comprender el vínculo complementario que existe entre el varón y la mujer, debe partirse de un conocimiento claro de lo que implica la dimensión sexual en el ser humano. La razón o causa principal de la sexualidad no es la presencia de los órganos genitales en el cuerpo humano. Como señalaba J. Lejeune: «Los seres humanos no tenemos sexo, somos sexo», y esto consta en cada una de las células de una persona<sup>2</sup>. En el momento de la concepción, los cromosomas dan lugar al código genético, el cual se encuentra en todas las células del nuevo ser, y en él, se define también la sexualidad.

En los seres humanos se da el gonocorismo<sup>3</sup> y dimorfismo sexual que son características, no indispensables para la reproducción, que permiten diferenciar a los dos sexos de la especie humana. Existen dos sexos diferentes: varón y mujer; que no son producto de la voluntad del hombre, ni resultado de la influencia del medio social o cultural en

<sup>2</sup> Cfr. SANZ M., J.A., *Sexo y naturaleza*, p. 17.

<sup>3</sup> «Gonocorismo»: carácter de las especies animales en que los gametos machos y hembras son producidos por individuos distintos.

el que se desenvuelva<sup>4</sup>. En el ser humano se da la separación de sexos, hombre y mujer; es una distinción radical, una realidad natural. Por tanto, la sexualidad es una dimensión que abarca a *toda* la persona y va más allá de las funciones genitales y la reproducción; es el modo de ser, pensar, actuar, sentir, comportarse y amar como hombre y como mujer. Se nace y se es hombre o mujer en todos los aspectos por la vida. «Atañe la distinción sexual a aspectos más amplios y profundos de la persona [...], la cual, al actuar todas sus potencias, lo hace a través de la peculiaridad de su modalidad sexual»<sup>5</sup>. Por ello, este aspecto estará presente en la totalidad del ser humano, en sus decisiones, conductas, relaciones, etcétera.

## DIMENSIONES DE LA SEXUALIDAD

La sexualidad tiene diversas dimensiones o planos a través de los cuales incide en la persona y le dota de identidad.

La primera de ellas es el sexo genético o cromosómico, pues se refiere a la información transmitida por los padres a los hijos mediante los gametos sexuales<sup>6</sup>, definiendo así el sexo de la persona. A partir de éste se desarrollan el resto de las características, sobre todo las físicas. «Una vez que el sexo se fija, determina todo el resto del organismo y ya no se pierde»<sup>7</sup>. Por ello se puede afirmar que la persona presenta un desarrollo sexuado.

Con el sexo genético surge la segunda dimensión de la sexualidad: la endocrinológica y cerebral. Sabemos que «genéticamente cada ser humano es varón o mujer por el par del cromosoma 23 (XX o XY). Pero en el posterior desarrollo intra y extrauterino es importante la acción de hormonas que determinan el desarrollo sexuado e influyen en el desarrollo del sistema nervioso»<sup>8</sup>. Existen diferencias evidentes en las

<sup>4</sup> Cfr. VILADRICH, P.J., *El compromiso en el amor*, p. 48.

<sup>5</sup> *Ibidem.*, p. 51.

<sup>6</sup> «Óvulo» en el caso de la mujer; «espermatozoide» en el caso del hombre.

<sup>7</sup> CHOZA, J., *Antropología de la sexualidad*, p. 29.

<sup>8</sup> CASTILLA, B., *La complementariedad varón-mujer*, pp. 16-17.

habilidades cognitivas entre hombres y mujeres que van más allá de los roles sociales. Esto se debe a la íntima relación existente entre el sistema endocrino y el sistema nervioso.

«Toda la dirección de la diferenciación cerebral está piloteada por hormonas [...], la citoarquitectura y el funcionalismo íntimo de las muy diversas asambleas neuronales se comportan de modo diferente, en función de que su portador sea un varón o una mujer»<sup>9</sup>. Por esto podría afirmarse que existe una distinción en la organización cerebral: «Las diferencias en habilidades cognitivas podrían significar diferencias entre los sexos en cuanto a la especialización hemisférica [...]. Lo que no está claro [...] es si existe una diferencia estructural, como ya se ha hecho evidente en el caso de otros animales (por ejemplo los roedores)»<sup>10</sup>. Esto muestra que hombres y mujeres difieren no sólo físicamente, sino en todo su funcionamiento corporal, emocional e intelectual.

Por último, existe una tercera dimensión de la sexualidad: la psicológica o psico-social; desarrollada por elementos que se aprenden y reafirman en la convivencia social, partiendo siempre de la base genética.

El sexo psicológico tiene suma importancia en el desarrollo integral del ser humano, pues a través del propio entendimiento de la sexualidad, la persona conforma su identidad. El varón es tal por herencia genética, por su desarrollo hormonal y neuronal, pero debe aprender a valorar y entender el mundo desde su virilidad; éste es el reto de la formación de la identidad sexual en ambos sexos.

Todo esto permite que la persona, a través de su identidad sexual, manifieste su yo interno y viva, como varón o mujer, en sociedad. Esta expresividad de la sexualidad es llamada *género*. «Con el pasar del tiempo toda persona construye su identidad de género [...] comporta, de un lado, la interiorización de los rasgos y atributos que describen y caracterizan en aquella cultura a un género determinado; pero, de otro, la expresividad pública de una conducta o estilo de vida con que se manifiesta también esa persona»<sup>11</sup>. Esto es

<sup>9</sup> POLAINO, A., *Sexo y cultura*, p. 35.

<sup>10</sup> CASTILLA, B., *op. cit.*, p. 23.

<sup>11</sup> POLAINO, A., *op. cit.*, p. 21.



algo meramente cultural que, en ocasiones, ha sido manipulado para justificar conductas sexuales contrarias a la naturaleza humana como son: el homosexualismo, el transexualismo, la bisexualidad, entre otros. El género nunca pasa por encima de la realidad sexuada de *ser varón o mujer*; es una manifestación cultural que enriquece la vivencia de la sexualidad cuando se respeta la naturaleza de la persona.

En este sentido, se puede hacer una analogía con los conceptos de *personidad*<sup>12</sup> y *personalidad*<sup>13</sup>. El primero, siendo la naturaleza humana, común en todos e inmutable, puede compararse con la sexualidad, puesto que la misma, como parte de esta naturaleza, tiene aspectos innatos que no se transforman con el actuar de la persona.

Pero existe otro aspecto del hombre, la *personalidad*, que cambia y se va formando con el crecimiento de la persona, con el desarrollo biológico, psicológico y social de la misma.

«La sexualidad humana es enormemente versátil, como consecuencia de no estar del todo determinada biológicamente, de no ser completamente innata, de ser modificable por influencias [...], y de irse configurando a lo largo de la trayectoria biográfica de cada persona, de acuerdo con las elecciones que cada uno hace, a tenor de la libertad que cada persona tiene»<sup>14</sup>.

Pero esta vulnerabilidad de la sexualidad presenta el peligro de que, a través de un mal uso de su libertad, la persona no respete su propia naturaleza y se denigre alejándose, cada vez más, de su plenitud humana y de la felicidad.

<sup>12</sup> Esencia de todo ser humano es la naturaleza común que no cambia, sino que se desarrolla a lo largo de la vida a través de un proceso psicorgánico. El ejemplo más claro de ello es el código genético.

<sup>13</sup> Son los aspectos que se transforman y cambian de manera individual; son las características que hacen único a cada individuo.

<sup>14</sup> POLAINO, A., *op. cit.*, p. 105.

## ÉTICA SEXUAL

Los seres humanos, por ser libres, poseen la capacidad de elegir y dirigir el rumbo de su vida; pero esto no estipula que el simple hecho de poder hacer algo, signifique que se deba hacer o que sea algo bueno para el hombre.

La libertad «[...] de que goza el hombre para determinar su conducta sexual y auto determinarse a través de ella [...] está limitada y restringida por la ley natural, es decir, por esa ley universal que, como tal ordenamiento, brota y se funda en la naturaleza humana, señalando más certeramente el camino auténtico y plenificador del real desarrollo del hombre»<sup>15</sup>. Es necesario poseer un conocimiento verdadero de la naturaleza de la sexualidad humana, para poder dirigir la voluntad hacia un buen uso de la libertad y desarrollar esta dimensión con mayor plenitud y en función del perfeccionamiento personal. La ley natural orienta la vida del hombre, le ayuda a conocer el camino que debe seguir para su plena realización. «Esto significa que la ley natural —y su cabal cumplimiento— no sólo no restringe, limita o aminora la libertad del hombre, sino que, contrariamente, la fundamenta, la garantiza, la orienta y la optimiza»<sup>16</sup>. La ley natural está escrita en la misma naturaleza del ser humano y se dirige a cubrir los deseos más altos de la persona, aquellos que le llevan a la felicidad; pero éstos no siempre se acomodan a los instintos y las pasiones del ser humano.

Por lo anterior, es fundamental que la persona use sus facultades superiores: inteligencia y voluntad, para tomar decisiones libres sobre su conducta sexual. «La sexualidad, aislada de la inteligencia, se independiza de ella, por ser uno de los impulsos más fuertes del hombre. En ese caso se deshumaniza, y deshumaniza al hombre mismo, atándolo a unos deseos que no tienen nada de libre [...]»<sup>17</sup> y lo esclavizan. La persona debe ser consciente de ello para evitar caer en un círculo vicioso donde busque satisfacer sus instintos, sin contemplar una visión más trascendente y humana que lo lleve a elevar la sexualidad a un plano superior.

<sup>15</sup> *Ibidem.*, p. 164.

<sup>16</sup> *Ídem.*

<sup>17</sup> YEPES, S.R., *op. cit.*, p. 203.

## FINALIDADES DE LA SEXUALIDAD

La sexualidad es una dimensión de la persona que deber ser ordenada al amor. Sólo en el amor y para el amor la persona puede desarrollar todas sus potencialidades y realizarse plenamente. «La sexualidad es fuente de placer, pero no sólo eso. Tiene un aspecto unitivo y un aspecto procreador, es fuente de vida [...] como fruto del amor. Y es fuente de los lazos más profundos que unen a las personas. En efecto, esas relaciones, que dan sentido a la existencia humana, están imbricadas con la sexualidad. Así una de las características más profundas de la persona es el afán de amar y ser amado»<sup>18</sup>. Independientemente de la situación social de la persona, de si su vocación es el matrimonio o no, la sexualidad debe desarrollarse y manifestarse en el amor.

Existen tres finalidades de la sexualidad. La primera es la constitución de la *identidad*. Ésta es el punto de partida, puesto que otorga a la persona una característica específica (ser masculino o femenino) que abarca todas las demás áreas de su vida. Por ello, al hablar de persona necesariamente hacemos referencia a un ser sexuado, una mujer o un varón concretos. La sexualidad es en primer lugar *ser* un determinado sexo. La diversidad sexual «[...] determina la identidad propia de la persona y esa distinción se ordena no sólo a la generación sino a la comunión de personas»<sup>19</sup>.

Esto posibilita el lugar a la segunda finalidad: *relación y comunicación*. La persona es un ser social y necesita del otro para desarrollarse. Varón y mujer, participan de la vida en comunidad, y salen de sí mismos para transmitir y comunicar la particularidad de su sexo. Y esta interacción surge en su forma más profunda a través del amor. El amor es una realidad que abarca todas las dimensiones humanas, es el acto más grande de libertad<sup>20</sup>, la elección de darse al otro.

Los seres humanos manifiestan los sentimientos y emociones a través del cuerpo; en el caso del amor sexuado encuentra su manifestación más

<sup>18</sup> CASTILLA, B, *Persona femenina-persona masculina.*, p. 18.

<sup>19</sup> *Ibidem.*, p. 18-19.

<sup>20</sup> La razón de la existencia de la libertad es abrir al ser humano la posibilidad de amar; de lo contrario no podría jamás ser objeto o sujeto del amor.

grandiosa en la entrega plena de cuerpo y espíritu: en la relación sexual. Como afirma S.S. Juan Pablo II: «Sólo el cuerpo es capaz de hacer visible lo que es invisible»; el lenguaje del amor tiene su mayor expresión en la entrega personal de los cónyuges. Y esta entrega conlleva la tercera finalidad de la sexualidad: la *procreación*.

La relación sexual es el vínculo amoroso más profundo y fecundo que se presenta en la vida humana. «En la intimidad común de los amantes brota una novedad absoluta, una tercera intimidad. La unión de dos intimidades se transforma en una “reunión” de tres: los amantes se transforman en padres de un hijo, una persona humana nueva, fruto de su amor»<sup>21</sup>. Los hijos son el retrato del amor de los padres y lo maravilloso es que el vínculo filial se prolonga por el resto de la vida. Ésta es una característica específicamente humana: un animal no conoce la relación que existe entre la «cruza» con el macho y la aparición de una cría tiempo después.

## **IGUALDAD Y DIFERENCIA: BASE DE LA COMPLEMENTARIEDAD**

La existencia de dos sexos entre los seres humanos no implica la superioridad o inferioridad de alguno de ellos. Varón y mujer son personas, seres con una naturaleza corpóreo-espiritual común que los dota de libertad y dignidad ontológica en igual grado, con idénticos derechos y deberes para consigo mismos y con los demás. No existe uno superior o mejor que el otro; de no afirmarse esto, se atacaría directamente a la dignidad que poseen como seres humanos los miembros de ese sexo.

Sin embargo, en su dimensión sexual, varón y mujer son profundamente distintos. Lo trascendente de esta igualdad y diferencia simultánea que presentan, es que en ellas se sostiene la complementariedad entre ambos sexos; la cual abarca todas sus dimensiones.

<sup>21</sup> YEPES, R., *op. cit.*, p. 213.

«La diferencia entre el varón y la mujer es complementaria y recíproca: se establece como referencia del uno hacia el otro. Hay una atracción natural entre lo masculino y lo femenino: tienden a unirse porque, por así decir, “encajan” de modo natural»<sup>22</sup>. Ambos participan de una misma esencia, lo que les permite tratarse o relacionarse en iguales «términos», pero cada uno posee una cara distinta de la moneda.

Por otro lado, es necesario entender «[...] que tanto el varón como la mujer son naturalezas humanas completas, de suerte que para desarrollarse plenamente como personas no es requisito imprescindible la unión con el otro sexo o el reunir los dos sexos en una sola persona»<sup>23</sup>. Sin embargo, la existencia de ambos en el mundo, enriquece la visión del mismo y el desarrollo de la sociedad.

Existen roles y funciones en cada uno de los sexos. Los roles constituyen tareas o formas de comportamiento que diferencian al varón y a la mujer dentro de cierto ámbito sociocultural. En cambio, las funciones hacen referencia a un ámbito más restringido y sin lugar a opciones. La función es una actividad específicamente destinada, naturalmente, para cada sexo y no puede ser intercambiada.

El ejemplo más claro de esto es la paternidad y la maternidad, *sólo el varón puede ser padre, como sólo la mujer puede ser madre*. Mientras que los «roles» se refieren, en este caso, a las labores de ama de casa que se atribuyen únicamente a la mujer en algunas culturas.

Ambos sexos presentan diferencias en todos los aspectos de su vida. La constitución fisiológica es claramente distinta; cuerpo de varón y cuerpo de mujer son adquiridos desde el período prenatal y se desarrollan en plenitud durante la pubertad.

Si se mira a la sexualidad humana desde un ángulo exclusivamente fisiológico (como el nivel animal), puede afirmarse que el sentido de la existencia de dos sexos y de la atracción entre ambos es la reproducción, la continuación de la especie. Hormonalmente también son

<sup>22</sup> *Ibidem.*, p. 202.

<sup>23</sup> VILADRICH, P.J., *op. cit.*, p. 50.

distintos: las mujeres son cíclicas y esto se manifiesta en un estado de ánimo más cambiante; mientras que en los varones varía menos. Esto no significa una inestabilidad en el sexo femenino, por el contrario, este giro periódico le permite tener una visión más amplia de la vida y, a la larga, poseer una mayor adaptabilidad a los cambios. En el varón, la manifestación emocional es lineal, lo que le ayuda a mantener un nivel afectivo más equilibrado y a enfrentar situaciones cotidianas con menor influencia de sus sentimientos.

Otra característica de la mujer es «[...] la subjetividad femenina, que procede del mundo emotivo y afectivo de la mujer. Esto quiere decir que la mujer percibe las cosas desde ella misma. Subjetiviza porque filtra todo a través de su *sujeto*»<sup>24</sup>. Esto le ayuda a tener mayor empatía hacia los demás, pues tiene capacidad para *hacer suyos* los problemas ajenos. Por otro lado, el varón es más escéptico, aísla fácilmente las situaciones ajenas de su entorno. Esto le fomenta mayor objetividad.

Intelectualmente también pueden observarse diferencias. En el varón predomina un pensamiento más unidimensional lo que le facilita la concentración en un solo estímulo con mayor intensidad; mientras que la mujer se caracteriza por la atención a los detalles, es decir, por poseer un pensamiento multidimensional.

El varón suele ser más concreto, lógico y realista; mientras que la mujer ostenta una habilidad intuitiva muy fuerte, aunque suele ser más idealista. Ellos buscan ser respetados, pero son competitivos; ellas buscan aceptación y colaboración mutua.

Las aportaciones que cada persona hace a la convivencia social son distintas, incluso puede notarse la existencia de ciertas labores más típicas de un sexo, no por la incapacidad del otro para realizarlas, sino porque las habilidades cognitivas difieren entre hombres y mujeres, y les facilitan algunas actividades. Al varón se le identifica por su asertividad, fuerza, practicidad y actividad instrumental; mientras que la mujer está caracterizada por su empatía, expresión afectiva, relaciones humanas y percepción.

<sup>24</sup> CONDE, G., *Mujer nueva.*, p. 141.

Sin embargo, no puede olvidarse que cada persona nace con un carácter o temperamento específico que influirá claramente en el desarrollo de su personalidad; por ello, no pueden etiquetarse estas características a uno u otro sexo.

Son numerosas las diferencias que se encuentran entre el pensamiento y sentimiento masculino y el femenino; sin embargo, lo más importante no está en acentuar esta diferencia, sino en reconocer que, a partir de ella, nace un enriquecimiento social.

## ENRIQUECIMIENTO MUTUO

Todas las actividades humanas están marcadas por esta realidad sexual. La manera en que varones y mujeres realizan su papel en el mundo, cada uno con un estilo propio, marca dos caras de la humanidad.

El varón tiene tanto qué aprender de la mujer como la mujer del hombre. «El hecho de que se cultiven las virtualidades en que “destaca” el sexo contrario, no significa perder masculinidad o feminidad. [...] De lo que se trata, en consecuencia, es de que cada sexo no imite, sino que aprenda del otro —y no sólo la mujer del varón sino también el varón de la mujer»<sup>25</sup>. Sólo mediante esta relación de perfeccionamiento mutuo a través del otro, la humanidad podrá superar las injusticias y luchas de poder entre sexos.

La complementariedad, que en la pareja es bien clara en cuanto a lo físico, debe tender a inundar cada ámbito de la vida cotidiana. «Trata de lograr una igualdad entre el hombre y la mujer que, al mismo tiempo, respeta la diferencia de unos rasgos y otros, y que busca la complementariedad. La armonía de los sexos no se restringe al ámbito de la vida sexual, sino que es una verdadera necesidad de comunicación y entendimiento entre las dos mitades de la humanidad: en ello anda en juego la armonía de la familia, las instituciones y de la sociedad entera»<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> CASTILLA, B., *La complementariedad varón-mujer.*, pp. 82-83.

<sup>26</sup> YEPES, S., *Fundamentos de antropología*, pp. 201-202.

Así, tenemos que la aportación particularmente masculina y femenina es necesaria para obtener la visión real de lo verdaderamente humano.

Este concepto de complementariedad y enriquecimiento en los roles que cada sexo juega en la sociedad ha sido causa de enormes controversias. Se compara a uno y otro buscando encontrar la superioridad de alguno. Se siembra una competencia, sin entender que no existe punto de partida para ello. Blanca Castilla presenta una explicación muy clara de los papeles que interpretan varón y mujer en el mundo, a través de una analogía con un espectáculo de patinaje en hielo:

Ahí se ve cómo los dos son iguales, hacen los mismos movimientos, además al unísono y en perfecta sincronización, aunque los modos de moverse sean algo distintos. Pero llega un momento en el patinaje que sus movimientos son diferentes: el varón pone al servicio del arte su fuerza —que es mayor a la de la mujer—, y ésta aporta su flexibilidad —que es mayor que la del varón—. De la conjunción de ambos surge una serie de actuaciones mucho más complicadas y bellas que las que puede realizar cada uno por separado, en la que cada uno aporta hasta las últimas implicaciones de su diferencia dentro de su igualdad. Entonces sus movimientos son distintos, pero ambos forman en cierto modo una unidad, y además son mutuamente dependientes, porque uno es la posibilidad del otro. La mujer sin que el varón le aporte su fuerza no tendría impulso para lanzarse por el aire, y si éste no la recogiera al final podría caer. La fuerza del varón sin impulsar la flexibilidad femenina quedaría infrutilizada<sup>27</sup>.

La armonía que se consigue en esta representación artística es sólo un pequeño panorama de lo que el mundo puede alcanzar a través de una relación digna y generosa de enriquecimiento entre ambos sexos.

Otra problemática consiste en una lucha por equiparar o trasplantar los papeles del varón a la mujer y viceversa. Si se retoma el ejemplo anterior, podrían plantearse las siguientes preguntas: ¿Cómo sería la rutina del patinaje artístico si los papeles cambiaran? ¿Qué efecto tendría que la fuerza y el impulso los aportara la mujer y los movimientos

<sup>27</sup> CASTILLA, B., *Persona femenina-persona masculina.*, p. 76.



delicados los efectuara el varón? Así de ilógico es buscar intercambiar la aportación femenina y masculina en la sociedad.

## VIDA EN PAREJA Y LA FAMILIA

Se explicaron anteriormente las finalidades de la sexualidad, haciendo referencia a la distinción natural de ambos sexos. «*Virilidad y feminidad* (en su razón de bienes distintos y complementarios, y ordenados a la unión y a la fecundidad) constituyen el objeto peculiar que hace conyugal al amor entre dos personas»<sup>28</sup>. Lo maravilloso de la conjugación de estos elementos: identidad sexual (masculinidad y feminidad), comunicación y fecundidad; es que abre a la persona la posibilidad de comprometerse y entregarse plenamente a otro ser humano por amor a través del matrimonio.

El matrimonio es el compromiso total de entrega plena (cuerpo y espíritu) de un hombre con una mujer para toda la vida. El amor conyugal es exclusivo y permanente; y enriquece con el tiempo a la pareja en todas sus esferas. «Los cónyuges son completos como personas, pero en la vida matrimonial se van completando. [...], cada cónyuge se puede beneficiar de algo del otro, y que ese algo se va incorporando a su personalidad para así enriquecerse como persona (...)»<sup>29</sup>. El amor se manifiesta en la búsqueda certera del bien que al otro le conviene y esto se transforma en el perfeccionamiento a través del cónyuge.

Todo amor es fecundo y el amor conyugal tiene su mayor fruto en los hijos: ellos son el espejo de la donación de la pareja. La entrega total en la relación sexual, abarca no sólo el presente de una persona, sino también su pasado y su futuro; no sólo lo que es, sino lo que ha sido y lo que puede llegar a ser. En este sentido, una relación sexual de verdadera donación personal, entrega —y recibe al mismo tiempo— al ser amado, la posibilidad de engendrar un hijo<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> VILADRICH, P.J., *op. cit.*, p. 71.

<sup>29</sup> NAVARRO, A.M., *La realización de los cónyuges.*, p. 67.

<sup>30</sup> No significa, por ello, que aquellas parejas que no pueden tener hijos, no puedan amarse plenamente. La fecundidad de su amor, lleva frutos en otros ámbitos de la vida de la pareja.

Existe una complementariedad en todos aspectos dentro de la vida matrimonial; pero uno de los más hermosos se ve reflejado en la fecundidad. «Ambos son activos y aportan al embrión la misma carga cromosomática. Pero para darla se relacionan entre ellos de un modo complementario. [...] El varón al darse sale de sí mismo. Saliendo *de él* se entrega a la mujer y se queda *en ella*. La mujer se da pero sin salir de ella. Es apertura pero acogiendo *en ella*»<sup>31</sup>. Ambos se entregan pero, una vez más, con un modo distinto, particular, propio de cada sexo.

Hoy día, se ha perdido este sentido de la fecundidad, se pretende entender que ser padre o madre es sencillamente reproducir la especie (como si la mamá sólo fuera una «incubadora» y el padre un «proveedor»). En realidad, son dos modos distintos y complementarios de amar y de proveer el bien a los hijos. «Ser padre y ser madre afecta al ser y al actuar personal [...]. Paternidad y maternidad, que parecen radicar en el mismo ser personal del varón o de la mujer, son también dos modos de ser socialmente complementarios e irreductibles»<sup>32</sup>. Se refleja en toda la relación filial, desde la procreación y la educación de hijo, hasta la manifestación de amor que tenga uno y otro progenitor.

Este vínculo se arraiga en lo más profundo de la persona y se prolonga a lo largo de toda la vida. El ser humano no sólo trae hijos al mundo, su función reproductiva va mucho más allá; la persona ama y se entrega a sus hijos, se sacrifica por ellos y busca su bien. Y en la labor educativa, también se manifiesta la complementariedad de los sexos.

La mujer tiene la capacidad única de ser madre, lo cual va más allá que el simple hecho de llevar en su vientre al bebé. Ser madre es un rol insustituible en la educación y crecimiento de los hijos, ella posee una habilidad de percepción y comunicación muy especial que le permite un contacto más cercano con sus hijos. El padre contribuye a la educación de los hijos brindándoles estabilidad, comprensión, orientación, y, sobre todo, complementa la visión de la madre sobre la vida y la manera de ser felices.

<sup>31</sup> CASTILLA, B., *Persona femenina-persona masculina.*, p. 77.

<sup>32</sup> CASTILLA, B., *La complementariedad varón-mujer.*, p. 78.

## EN EL MUNDO LABORAL: TRABAJO EN EQUIPO

El mundo laboral se ha convertido en un ámbito compartido entre hombres y mujeres. Los cambios sociales, las exigencias económicas y la globalización; han impulsado cada vez más a la mujer a salir al mundo empresarial.

Esta incursión tiene sus enormes ventajas cuando se busca equilibrar los roles del hogar con lo laborales. Sólo si se parte de una jerarquía de valores que coloque, en primer lugar, a la familia y los hijos, puede hablarse de una verdadera aportación del varón y la mujer en la sociedad. Sin esto, su labor sería fragmentada, reducida.

En estos términos es que existe un enriquecimiento social a través del trabajo en equipo por parte de ambos sexos. Dentro de la empresa existen numerosas funciones y actividades, problemas y proyectos por resolver, decisiones y relaciones interpersonales; varón y mujer poseen, ambos, la capacidad de realizar todo lo anterior; sin embargo, cada uno tendrá un estilo propio. Aprovechar esta riqueza fomenta el equilibrio social.

Varón y mujer deben desempeñar su trabajo en la empresa desde su propia identidad; buscar imitar al otro sexo conlleva a frustraciones y fracasos. Este conflicto ha afectado la satisfacción de la mujer en su empleo. «Puede ser que la mujer no se realice en su trabajo porque no lo desempeña con toda su persona, es decir, no lo desempeña *según su feminidad*, no es en el trabajo *ella misma*. [...] Piensa que debe imitar el modo de trabajar de los varones»<sup>33</sup>. Es muy diferente tener una actitud de aprendizaje y cooperación mutua, que buscar *ser* igual al varón para tener éxito; si se niega el propio *ser* (mujer, en este caso), es imposible poder desarrollar el mismo *ser* (mujer).

<sup>33</sup> CONDE, G., *op. cit.*, p. 161.

## CONCLUSIÓN

Es fundamental defender la existencia de dos sexos distintos; ésta no es una dimensión de la persona que puede manipularse o elegirse a gusto propio. Cada sexo tiene un modo particular de ser y estar en el mundo.

Devaluar cualquier característica o facultad de algún sexo es devaluar al mismo sexo en sí, es atacar directamente la dignidad y valor de la feminidad y la virilidad.

La sexualidad está fundada sobre la naturaleza humana y esto delimita sus finalidades, mismas que son base para su pleno desarrollo. Sólo a través del conocimiento y respeto de la ley natural, la persona puede hacer uso apropiado de su dimensión sexual.

Comprender el significado de todo esto y promover una nueva civilización cuyas bases antropológicas sean éstas, es la mejor solución para combatir las innumerables corrientes ideológicas que han desvirtuado el valor de la persona y la familia. La salida es rescatar una visión fundamentada sobre lo que implica ser varón y mujer, un concepto integral de la persona y su sexualidad. ■

## BIBLIOGRAFÍA

CASTILLA, B., *La complementariedad varón-mujer*. Madrid., Rialp., 1993., 104 p.

CASTILLA, B., *Persona femenina-persona masculina*. Madrid., Rialp., 1996., 124 p.

CONDE, G., *Mujer nueva.*, México., Trillas., 2000., 226 p.

CHOZA, J., *Antropología de la sexualidad.*, Madrid, Rialp., 1995., 293 p.

NAVARRO, A.M., *La realización de los cónyuges.*, Madrid., Ediciones Palabra., 1989., 282 p.

POLAINO, A., *Sexo y cultura.*, Madrid, Rialp., 1992., 240 p.

SANZ MINGUEZ, J., *Sexo y naturaleza.*, España., EUNSA., 1995., 100 p.

VILADRICH, P.J., *El compromiso en el amor.*, México., LOMA., 1990., 207 p.

YEPES, R., *Fundamentos de antropología.*, España., Ediciones EUNSA., 1999., 375 p.



**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA\*

---

**REFLEXIONES SOBRE EL SUBPROGRAMA  
DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO**

---

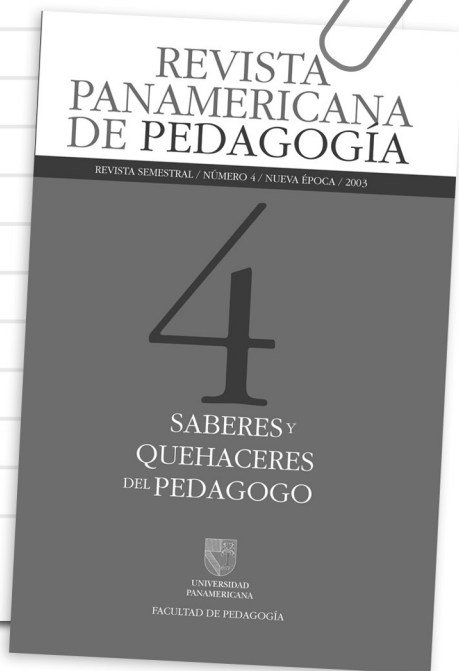
**Rosario Camargo Espriú**

Colaboradora de la Escuela de Pedagogía y fundadora del Proyecto de Educación Continua para Adultos, Universidad Panamericana. Antropóloga y Periodista. Autora de “De la Semilla al Fruto”, Memorias de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana, 2004.

**Regina Jiménez-Ottalengo**

Fue Profesora de la Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana. Doctora en Humanidades.

Artículo original, publicado en la Revista de Pedagogía «Saberes y quehaceres del pedagogo», vol. 4, pp. 31-38, 2003.



# REFLEXIONES SOBRE EL SUBPROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO

*Rosario Camargo Espriú  
Regina Jiménez-Ottalengo*

---

## RESUMEN

El propósito de este ensayo es analizar el Subprograma de Educación para la Vida y el Trabajo presentado en el Programa de Educación 2001-2006 (en septiembre de 2001), por la Secretaría de Educación Pública. El Subprograma está destinado a atender a la población mexicana que ha truncado su educación formal. A partir de esta revisión se intenta mostrar que el Subprograma presenta importantes limitaciones al enfatizar demasiado los aspectos relacionados con la capacitación laboral, dejando de lado las cuestiones vinculadas con la convivencia y los valores sociales.

Con el fin de identificar las orientaciones fundamentales de dicho Subprograma, se analizó tanto en su contexto implícito, como en su contexto explícito. El implícito, hace referencia a los mensajes que tanto el Presidente de la República [Vicente Fox], como el Secretario de Educación presentan en la primera parte del Programa de Educación 2001-2006, así como la Introducción del mismo. El contexto explícito remite al contexto histórico en que se difundió, es decir, finales de 2001.

## INTRODUCCIÓN

El Presidente Fox menciona en su mensaje tres valores ejes de la educación: equidad, calidad y vanguardia.

Para él, este sistema educativo ayudará a cimentar las condiciones requeridas para un futuro con un pueblo preparado que desarrolle actividades productivas y propicie un alto nivel de vida a la población formada por ciudadanos responsables, solidarios, participantes y críticos.

Por su parte, el Secretario de Educación, Reyes S. Tamez Guerra, resalta la necesidad de que la educación prepare para el desarrollo sustentable, democrático, que fortalezca la soberanía nacional. Vislumbra la educación como un sistema amplio, equitativo, flexible, dinámico que, al mismo tiempo que esté articulado, se diversifique y logre la calidad de acuerdo con los cánones internacionales, procurando la participación social.

En la introducción al Programa, se hace referencia al papel desempeñado por la educación para lograr una nación democrática, en la que sus societarios alcancen una alta calidad de vida, orgullosos de sus raíces, se reconozca lo pluriétnico, lo multicultural, y se logre «un profundo sentido de unidad nacional». Se considera que la educación puede auxiliar para reducir las desigualdades sociales extremas y ofrecer —a todos— oportunidades de convivencia con respeto a la legalidad, el ejercicio de los derechos humanos y el equilibrio con el medio.

Los tres mensajes enfatizan en la preocupación por lograr que el proceso educativo sirva a la sociedad. Se puede interpretar que en el Programa subyace la inquietud por hacer de la sociedad mexicana una *sociedad sana*<sup>1</sup>, es decir, una sociedad en la que los societarios puedan convivir armónicamente, conscientes de sus similitudes y divergencias, respetuosos de su entorno natural y construido, y que participen en la construcción de un país con presente y futuro.

<sup>1</sup> La noción de *salud social* se refiere a la optimización de los equilibrios sociales y la minimización de los conflictos (véase a Pérez Adán, J. 1999: 43-52).



Para ir perfilando el camino que permita lograr esos objetivos, el Programa se divide en tres partes. La primera realiza un diagnóstico de la situación educativa y presenta la visión de lo deseable, los objetivos estratégicos y el planteamiento de los mecanismos de evaluación y seguimiento. La segunda, aborda temas como la reforma de la gestión del sistema educativo, la federalización de la misma, el marco jurídico, los mecanismos de información y evaluación, y el control escolar.

La tercera, expone los Subprogramas de educación básica (para la convivencia social), el Subprograma de educación media superior (para la maduración personal y social); el Subprograma de educación superior (profesionales que requieran la vida económica, social, política, cultural y científica del país) y el Subprograma de educación para la vida y el trabajo (dirigido a atender a los jóvenes y adultos que no terminan la educación secundaria y encauzado a aumentar la competitividad de la economía mexicana en la sociedad del conocimiento).

En este ensayo nos centraremos en el análisis del Subprograma de Educación para la Vida y el Trabajo porque pretende rescatar a la amplia población que ha truncado sus estudios formales. Si bien es cierto que el concepto de educación para la vida y el trabajo se ha utilizado desde hace más de diez años por los organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, BID), el que aparezca ahora como parte de un programa sexenal (que pretende extrapolarse hasta el año 2025), llama al optimismo. Sin embargo, una vez analizado con cierto cuidado, se llega a la conclusión de que se quedó corto en sus aspiraciones, toda vez que sólo enfatiza los aspectos relacionados con la capacitación para el trabajo.

El Subprograma destaca la importancia de una educación que desemboque en un trabajo redituable, mejorando la condición económica de las personas. De igual forma, menciona lo trascendente de ampliar su horizonte cultural. Con todo, el énfasis parece centrarse en una educación para el trabajo, ya que constantemente se refiere a personas carentes de escolaridad, con honda preocupación por las personas analfabetas y de bajísima escolaridad, a las que se considera susceptibles de recibir el beneficio de una educación no formal, que les facilite los conocimientos indispensables para sumarse al grupo productivo de la sociedad.

Hay en el Subprograma una seria preocupación por los desempleados y por quienes se dedican a la economía informal para que, mediante la educación, puedan capacitarse para trabajar en microempresas o autoempleo.

Cuando se habla de la necesidad de elevar el nivel educativo, se está refiriendo a la necesidad de gente preparada (al menos mínimamente) para incorporarse al aparato productivo, aunque también se menciona que el sistema educativo debe ofrecer oportunidades de aprendizaje a los ciudadanos de cualquier edad, cultivando «la diversidad de sus capacidades, vocaciones, estilos y necesidades para lo cual habrá que multiplicar la diversidad de la oferta» (2001: 220)<sup>2</sup>.

El Subprograma enmarca su quehacer en la educación no formal, orientada a acrecentar el capital humano como factor para el bienestar y el desarrollo.

«Acrecentar el desarrollo humano por medio de la educación para el bienestar y el desarrollo. Una educación no formal para la vida y el trabajo. Que desarrolle capacidades individuales y colectivas para preparar el cambio, que difunde y se apropie de la tecnología y permita la evolución de las prácticas laborales y evite la exclusión» (2001: 220).

Más adelante señala: «[...] educación para la vida: orientación práctica que amplíe el horizonte cultural y abra mejores oportunidades de trabajo» y «educación para el trabajo para grupos específicos: profesionales que se actualicen, trabajadores que se capaciten sobre las bases de competencias, miembros del sector rural, de la economía informal del autoempleo, microempresarios» (2001: 219, 220).

Como puede observarse, el subprograma parece estar dominado por una visión economicista de la educación informal, y deja a un lado lo que debería ser una preocupación fundamental en una etapa de transición social y política: la formación de ciudadanos solidarios, participativos, críticos.

<sup>2</sup> En el texto se habla de *ciudadanos* lo que marca la preocupación meramente política del programa, se debe hablar de *societarios*; es decir, de todas las personas que vivan en el territorio sean o no ciudadanos, para que el programa realmente cubra las expectativas de convivencia.

El Subprograma pretende cubrir a los 32.5 millones de jóvenes y adultos de 15 años y más, que no terminaron la educación básica y que no son atendidos por el sistema escolarizado, con énfasis en «la capacitación laboral que cuide y potencie la iniciativa individual y aborde temas como: violencia, drogadicción, sexualidad y cultura» (2001: 221), es decir, temas que se relacionan o incumben directamente con el problema de la convivencia armónica. A pesar de ello, creemos que un programa que se denomina de «educación para la vida y el trabajo» debería enfocarse con una perspectiva socio-pedagógica que incorpore la noción de capital social<sup>3</sup>, es decir, que aumente el cúmulo de virtudes y habilidades sociales relacionadas con la cohesión social, con expresiones culturales y con comportamientos sociales que conviertan una sociedad en una colectividad más cohesiva que trascienda a la suma de sus individuos.

Sostenemos que para detener la descomposición del tejido social, México requiere de una bien planeada educación para la vida, que incluya no sólo a esos 32 millones de personas que no pudieron terminar su educación básica, sino a todos los miembros de la sociedad. Aprovechar la estructura organizativa de CONEVYT (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo) constituida como un sistema tipo red, que pretende integrar programas de diferentes dependencias oficiales y de organismos no gubernamentales. Consideramos que el Subprograma debe reorientarse con una visión más ambiciosa, más hacia la formación de un capital social que aliente el compromiso, la confianza y la reciprocidad, así como el desarrollo de sistemas horizontales de interacción que promuevan la participación del tercer sector (el social) y que aliente, al mismo tiempo, el altruismo y la cohesión.

El Consejo, de acuerdo con el Subprograma, tiene como misión: «lograr articular en un sistema nacional a las instituciones que atienden la educación y la capacitación de adultos que se apoye en las tecnologías modernas de información, aprendizaje y comunicación, además

<sup>3</sup> Es un concepto de reciente uso que ha sido empleado por las ciencias del desarrollo como clave para la competitividad del crecimiento sustentable ya que ayuda a la estabilidad social y a una buena administración. Si bien no existe un acuerdo unánime sobre el término, sí hay un consenso en que se mida con indicadores de impacto positivo en la formación de redes de confianza, buen gobierno, equidad y solidaridad.

de otros recursos eficientes, que cuente con los instrumentos para facilitar a todos el tránsito entre el mundo laboral y la educación formal y que reconozca los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en uno y otro». Sin embargo, en éste y el siguiente párrafo, resalta su visión economicista; si bien el Consejo considera que el proceso educativo tiene como desafíos: la estructuración de modelos tanto pedagógicos como de gestión; hacer eficientes los aprendizajes; respetar potencialidades e identidades; y hacer de la tecnología factor de igualdad de oportunidades; es decir, responde en parte a la preocupación expresada en el contexto implícito, enfatizando lo laboral y olvidando la idea de ciudadanos responsables, solidarios y participativos.

En virtud de este enfoque —a nuestro juicio— limitado, creemos que es necesario plantear una propuesta socio-pedagógica que recupere los principios rectores y los objetivos comunitarios<sup>4</sup> y que abarque, además de los organismos y las dependencias oficiales previstos en el Subprograma, a los medios de difusión privados, para que en sus programas incluyan, reiteren y alienten los valores tradicionales que orienten hacia la construcción de una sociedad sana.

No debe olvidarse que el Subprograma de Educación para la Vida y el Trabajo también está dirigido a construir una cultura individual y colectiva. Por lo tanto, su papel no debe reducirse únicamente a impartir educación básica, sino que requiere el desarrollo de un sistema de redes que encauce la propia experiencia vital de quienes se retroalimentan con conocimientos en materias diversas (desde la historia, la literatura, el arte, hasta la valoración de la política y de las tradiciones y costumbres), raíz de nuestra cultura. Todo ello sin olvidar que es parte fundamental el fincar la dignidad humana y la responsabilidad social en una justa apreciación de los valores morales. Sin ella, es difícil que el societario se respete a sí mismo y que sepa, menos aún, respetar a los demás, a la sociedad, a su propio entorno.

<sup>4</sup> Podemos sintetizarlos como respeto a la autonomía en un mundo ordenado en el que se dé plena vigencia a la participación, representatividad y a la justicia social (ver Etzioni, 1999).

La estrategia del CONEVYT consiste en echar mano de tres medios disponibles para el proceso educativo del adulto: presenciales, informáticos y televisivos. Hace mención de la biblioteca digital y puede enriquecer la educación presencial con material de Internet o viendo determinados programas de televisión. El Programa Nacional de Educación menciona, también, la conveniencia de operar descentralizadamente, «recibiendo propuestas locales».

Sin duda, la propuesta de utilizar la infraestructura actual y la idea de aprovechar todo lo existente en materia de educación continua es muy acertada. De ahí que sugerimos introducir y promover la educación continua para adultos que se realiza en la Universidad Panamericana, a través del Instituto de Cultura para Adultos Mayores. Si bien es cierto que el ámbito de acción del Instituto es el de los adultos mayores relacionados con la Universidad (abuelos, padres, familiares y amigos de los universitarios), las actividades podrían ser filmadas para canalizarlas, tanto a los diversos centros educativos de adultos, como al acervo de las videotecas de los mencionados centros de CONEVYT. ■

## BIBLIOGRAFÍA

Etzioni, Amitai (1999). *La Nueva Regla de Oro*. España: Paidós.

Pérez Adán, José (1999). *La Salud Social*. Madrid: Editorial Trotta.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.



**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA\*

**LA PEDAGOGÍA HOY: RETORNO  
A LOS PRINCIPIOS Y... ¡MAR ADENTRO!**

**María Pliego Ballesteros**

Fundadora del Instituto Panamericano de Ciencias  
de la Educación, antecedente de la Universidad  
Panamericana. Maestra en Filosofía, UNAM.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 5, pp. 275-283, 2004.

REVISTA  
PANAMERICANA  
DE PEDAGOGÍA

REVISTA SEMESTRAL / NÚMERO 5 / NUEVA EPOCA / 2004

5

SABERES Y  
QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO



UNIVERSIDAD  
PANAMERICANA  
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

# LA PEDAGOGIA HOY: RETORNO A LOS PRINCIPIOS Y... ¡MAR ADENTRO!

María Pliego Ballesteros

---

*Cuando oteamos el horizonte y atisbamos algún peligro, la prudencia nos indica volver a los fundamentos, a las ideas madre, para no perdernos. Nuestra línea de pensamiento seguirá el sabio consejo de «recordar con gratitud el pasado, vivir con pasión el presente y abrirnos con confianza al futuro»<sup>1</sup>.*

## EL PASADO Y EL PRESENTE

Toda conceptualización pedagógica parte de la idea que se tenga sobre el ser humano. Al elegir el realismo filosófico, nos situamos fuera del materialismo y del idealismo. El hombre es la síntesis de materia corpórea y de alma espiritual. Sus potencias sensitivas, además de las racionales —inteligencia y voluntad—, lo colocan por encima de las bestias y por debajo de los ángeles. Su capacidad de leer dentro (*in-tus légere*) y captar la esencia de las cosas, trascendiendo la captación sensible de los accidentes, le hace posible llegar a la idea universal. Pero «todo conocimiento lleva en sí mismo el riesgo del error y de la

<sup>1</sup> JUAN PABLO II., *Novo Millennio ineunte*, 1.

ilusión [...] que no debemos subestimar» (Morín, 1999, p. 17). Además, su apetito espiritual —su voluntad— escapa a la determinación de los instintos y lo hace libre para auto determinarse al bien. En cuanto elige el mal —o más exactamente, un bien no debido—, aunque sea signo de libertad, en realidad éste lo esclaviza.

El marxismo definía contradictoriamente la libertad como «conciencia de la necesidad». Los filósofos materialistas no concebían esta grandeza de la dignidad humana: ser arquitectos del propio destino; negaban la capacidad de compromiso y la responsabilidad ante lo libremente elegido. Este modo de visualizar la existencia ha afectado mucho las relaciones humanas y las sigue afectando.

*Ubi spiritus, libertas*, es el lema de la Universidad Panamericana. Sólo afirmando la existencia real del espíritu, podemos afirmar la educación de la voluntad en la libertad. «La libertad nos ayuda a ser menos dependientes de nuestro entorno, a tener una plenitud interior más rica» (Frontodona, 2001, p. 126).

El modernismo exageró el grito de la Revolución Francesa de 1789: *Liberté, Egalité, Fraternité*, como si se lo debiéramos a ella. El cristianismo venía ya señalando la «libertad y gloria de los hijos de Dios; de la igualdad entre judíos y gentiles, hombres y mujeres, esclavos y libres»; y de la fraternidad cuyo fundamento último se encuentra en afirmar a Dios como Padre de todo el género humano.

El biologismo, el psicologismo, el sociologismo, la ingeniería educativa, polarizan la acción pedagógica y no logran el objetivo del perfeccionamiento integral.

El ser humano es ciertamente perfectible, pero si nos ocupáramos sólo de una parte de su naturaleza, en realidad no lo perfeccionaríamos, sino que estaríamos propiciando un cáncer deformante. La pedagogía integral se ocupa holísticamente de la persona humana, sin privarla ni de su corporeidad ni de su espiritualidad: inmanencia y trascendencia; lo individual y lo social; la interioridad y la exterioridad.

La fragmentación y los reduccionismos antropológicos han hecho mucho daño a la pedagogía: la corporeidad, lo mismo que la



espiritualidad; la razón, la voluntad, la afectividad; la búsqueda de la verdad, el bien y la belleza; las potencias naturales y las sobrenaturales en el orden de la gracia; el todo y la parte, deben ser profundizados por el pedagogo que desee cumplir con su cometido profesional. Somos complicados, pero singulares e irrepetibles. La pedagogía que no fomente la unidad de vida, está condenada al fracaso. «El desarrollo de las ciencias que ha conducido a la fragmentación del saber, tiene también como consecuencia la disolución del hombre, hasta el punto de que se puede afirmar que hoy las ciencias estudian al hombre en ausencia del ser humano» (García Amilburu, 1996, p. 29).

El psicologismo pedagógico ha contribuido con nuevas teorías del aprendizaje que enriquecen a la didáctica, pero si sólo nos importara esto, fragmentaríamos a la persona y no nos preocuparíamos de su inserción positiva en la sociedad, de su actitud de servicio para con ella, etcétera.

Otro punto a tener siempre presente es el conocimiento y el respeto por la ley natural. Muchas ideologías han desviado la atención a dicha ley y sus proposiciones se alejan de coadyuvar en la consecución del fin último. La naturaleza humana tiende a la felicidad, definida como posesión estable de todo bien y ausencia de todo mal. La experiencia nos muestra la imposibilidad de alcanzar dicho fin en esta vida, de ahí la necesidad de abrirnos a lo trascendente. La unanimidad de las culturas antiguas y actuales —a excepción del materialismo—, nos apuntan a una vida ulterior a la presente: la inmortalidad del alma fue probada filosóficamente por Platón. Por lo tanto, ésta es una verdad asequible a la luz natural de la razón y confirmada por la fe.

Cuando se concibe la vida superficialmente, se vive nada más que para el momento presente, de una manera egoísta, sin sentido de responsabilidad y sin amor a lo que otras culturas —además de la propia— nos han legado en herencia. En relación con la pedagogía, exacerbar la tecnología educativa, equivale a cierta idolatría por los medios, olvidándose de los fines. La didáctica, que es un medio educativo, está al servicio de la persona para facilitarle de algún modo su acercamiento a la unidad, verdad, bondad y belleza, es decir, a los trascendentales del ser.

Por ejemplo, una de las tareas más importantes del pedagogo, es la de ser formador de la conciencia moral. La ley natural desde el punto de vista ético, nos proporciona la ciencia necesaria para que actuemos en conciencia. Mucho se ha perdido en relación con el dictamen de bondad o de maldad. Qué es el bien y qué el mal —afirman quienes propugnan por una «moral de situación»— depende de quién lo diga, de los intereses y caprichos del momento, de la moda, de la ideología en turno, etcétera. El relativismo subjetivista fue condenado al fracaso por los mismos griegos. Lo representaban como una serpiente que se enrosca comiendo su propia cola: está consumiéndose en un sinsentido lógico. «Todo es relativo» es una contradicción; luego, hay algo que no es relativo: que todo lo sea.

¡No! Es posible llegar a lo universal, válido para todos los seres humanos sin distinción de lugar y tiempo, si partimos de su naturaleza. Lo que ennoblece a la persona, lo que le ayuda a alcanzar su fin y colmar su sed de infinito, es bueno, objetivamente hablando. ¿Y quién se atreve a decir lo que conviene a toda la pluralidad de seres humanos, de diferentes razas, épocas, circunstancias, etcétera? Nada menos que su Autor. El Decálogo está vigente. Quien lo obedece alcanza, ya desde esta vida, una paz interior y una seguridad de ir por el camino que conduce a su fin eterno. No es fácil ni sencillo, pero cierto sí que lo es. La época postmoderna presume de haber superado tabúes y considera capitidismos o retrógradas a quienes tornan a los principios y estudian la historia de los personajes que han alcanzado las cimas de la cultura. Ojalá no nos importen sus críticas y continuemos dirigiendo el timón de nuestra nave sin permitir que otros nos manipulen y gobiernen. «Desde esta perspectiva carece de sentido la contraposición entre ser y deber: el ser reclama al deber para realmente ser» (Altarejos Francisco, 1998, p. 90).

## EL FUTURO

«Donde haya un ser humano, hay trabajo para un pedagogo». Esta frase que escribí y enseñé hace tiempo, sigue teniendo actualidad, y más, cuando constatamos que los índices de desempleo van *in crescendo*.

El trabajo de cada persona «tiene un fundamento ético-social, debe respetar las normas morales que aseguren resultados honestos y duraderos en beneficio de toda la comunidad y no deben ser valorados exclusivamente con criterios de mera eficiencia técnica y de inmediato interés personal» (Peláez Miguel Ángel, 1991).

La actitud emprendedora y la capacidad de trabajo en equipos plurales e interdisciplinarios, debe fortalecer al pedagogo que quiere ir «mar adentro». Es triste quedarse en la orilla del mar o ser salpicado por el reventar de las olas con una actitud de queja, despertando lástima porque no hay quien lo contrate. La audacia, creatividad, diagnóstico de tantas necesidades que nos circundan deben sacarnos de nuestra pasividad o de nuestra tibieza laboral. Los activos, caracterológicamente hablando, irán a la cabeza proponiendo líneas de acción y ejecutándolas. Los no activos serán el «cerebro gris» que haga reflexionar si las decisiones emprendidas son las adecuadas, y sabrán colaborar en la realización de los proyectos en los distintos campos de acción del pedagogo.

En la familia hay muchísimo por hacer:

- a) Fortalecer a la mujer. Quienes quieren destruir a la familia y a la sociedad con el objeto de lograr que los grupos humanos se transformen en rebaños manipulables, tienen en la mira a todo el sector femenino, sin importar su edad. Siembran la confusión en cuanto a su identidad y su papel educativo. La feminidad no depende tanto de la moda en el pensar, vestir o actuar —aunque todo esto influye necesariamente—. La mujer posee cualidades complementarias a las del hombre, que requiere descubrir y potenciar, olvidándose de toda actitud de competencia con el varón. Puede y debe aportar a la familia y a la sociedad, su fina sensibilidad ante el dolor, la belleza y el amor; su capacidad de análisis que le lleva a resolver los problemas de relaciones humanas —familiares y laborales—; su sentido práctico que es capaz de hacer operativas las teorías; su ternura, generosidad y abnegación —virtudes tan vilipendiadas— al servicio de la vida, de la educación exigente a la vez que comprensiva. Fisiológicamente y psicológicamente, la mujer está hecha para hospedar, nutrir, orientar:

sabe dar calidez a los espacios interiores, decorándolos con gusto; sabe hacer amable la vida familiar y la laboral, permitiendo que los extraños se encuentren como en casa...

- b) Demostrar que sólo la familia, fundada en el matrimonio, puede ser el agente educativo primordial. Esto supone prevenir, con una formación específica, el valor intrínseco del noviazgo bien llevado, de tal modo que se eviten las experiencias sexuales que conllevan a embarazos no deseados, a «matrimonios» a prueba u obligados, los cuales por dañar la unidad y la indisolubilidad o el libre consentimiento, resultan nulos. Si no profundizamos en esto, podemos ocasionar un daño grave en la mente infantil haciendo que el niño trate de integrar éticas incompatibles.
- c) Fortalecer el verdadero sentido de la autoridad. Ante los ataques del ambiente que cuestiona absolutamente todo y considera la obediencia como falta de personalidad, así como ante ejemplos nefastos de una pretendida autoridad que por ser irracional y basarse sólo en el dominio, la prepotencia y el capricho, provoca rebeldías auténticas. «Nadie debe extrañarse, pues ello no es sino consecuencia del poder que sobre la persona humana tienen las mentalidades y vigencias sociales» (Ibáñez-Martín José, 1998, p. 55).
- d) Quienes quieran ejercer la autoridad/servicio, se ven en la necesidad de comenzar en menos cero, no blandiendo a su favor el principio de autoridad, sino fundamentando la autoridad de los principios.

En los *centros educativos*, desde preescolar hasta postgrado y la atención a la tercera edad, incluso abriendo el espacio escolar con la educación a distancia y rompiendo con el tiempo —dada la instantaneidad de acciones presentes—, la formación y el perfeccionamiento de directivos, docentes, padres de familia, personal administrativo y manual, es una tarea que no tiene fin. El diagnóstico de necesidades es el que debe cambiar de una institución a otra, y el pedagogo requiere demostrar su capacidad de adecuación a dichas necesidades, ofreciendo programas atractivos y que realmente proporcionen alternativas de mejora. El proceso de selección y orientación de alumnos, su asesoría académica —«cada persona y cada situación son únicas:

el saber prudencial tiene la palabra» (cfr. González Simancas José Luis, 2002)— y la evaluación global de la institución requieren, en muchas ocasiones, de un órgano externo para proporcionar mayor confiabilidad a los resultados.

En la *empresa* también se necesita de pedagogos que coadyuven en la formación de equipos directivos, mandos intermedios, desarrollo humano y orientación familiar. Cada vez nos encontramos con empresarios más sensibles y dispuestos a invertir en el factor más importante de la empresa —el humano—, porque se ha demostrado que un trabajador atendido en sus necesidades humanas es más redituable.

En los *medios de comunicación social* hay mucho por hacer. Incluso existen profesionales o no, en dichos medios, que no conciben su papel educativo y que no aceptan que se puede divertir formando o deformando a los lectores, radioescuchas o televidentes. Una de las principales vías de conocimiento y de educación, es la lexicográfica y la iconográfica. La imagen está llevando la delantera, en detrimento de la palabra escrita. La primera es más efímera, se dirige preponderantemente al subconsciente; la segunda requiere esfuerzo y por eso perdura más ya que necesita del juicio crítico casi de inmediato. Pero la vía auditiva no se queda atrás; en cuántas labores, horas de conducción de transportes diferentes, ejercicios de relajación, etcétera, la radio, los discos compactos y las cintas grabadas acompañan por doquier. La influencia de la llamada *pop culture* y sus postulados —dinero, éxito, violencia, conducta ilegal y comercialización, como imágenes transmitidas a través de la cultura popular— tiene efectos anti-cívicos, aunque un adolescente destaca que «no puedes culpar a la cultura pop por las faltas de otras instituciones» como las escolares o las familiares (cfr. Lewis Andrés, 2002, pp. 59-60). El pedagogo creativo que ofrece proyectos y acude a diversos concursos ya establecidos puede presentar alternativas para divertir educando, para acompañar el acrecentamiento humano a través de la cultura, para incidir en la formación ciudadana proporcionando guías útiles para un trabajo respetuoso en la pluralidad, sin confundir la tolerancia y la defensa de la verdad, la justicia y la paz, con otros sucedáneos que esconden un relativismo y una carencia de principios.

Termino este breve escrito con un hálito positivo de esperanza. Si nos preguntáramos cuál es la virtud más importante para el pedagogo, no dudaría en responder: ¡la esperanza!

Quien se desespere porque los educandos requieren tiempo y atención, o quien no trabaje, dejando que la naturaleza actúe por sí sola, no ha sabido elegir su profesión. La pedagogía es una ciencia y un arte que requiere paciencia, audacia, observación de la realidad, creatividad, responsabilidad, trabajo..., porque vale la pena empeñarse en coadyuvar con el propio educando en su perfeccionamiento integral. Existe tanta ignorancia, tanta debilidad de voluntad, tanta afectividad herida y mal encauzada, tantas capacidades muertas, que no son despertadas y conocidas por quienes las poseen... Toda profesión plantea retos y, entre más abiertos sean sus horizontes, más animosa es la lucha por ascender hasta alcanzar metas y sueños. La visión de futuro de un pedagogo con esperanza es —sin duda alguna— una de las más ricas, necesarias e interminables, que en un mundo como el nuestro, aporta sentido a la vida, ilusión profesional, servicio auténtico a la persona y engrandece a la patria sin demagogias: con hechos fehacientes. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTAREJOS, Francisco, *et alia.*, **Ética docente.**, Barcelona., Ed. Ariel S.A., 1998.

FRONTODONA, Joan, en **ESE. Estudios sobre Educación.**, Pamplona., 2001.

GARCÍA ALMIBURU, María., **Aprendiendo a ser humanos.**, Pamplona., EUNSA., 1996.

GONZÁLEZ SIMANCAS, José Luis., en **ESE. Estudios sobre Educación.**, Pamplona., 2002.

IBÁÑEZ-MARTÍN, José, *et alia.*, **Ética Docente.**, Barcelona., Ed. Ariel S.A., 1998.

LEWIS, Andrés, *et alia.*, «The anticivic effects of popular culture on American Teenagers», en **ESE. Estudios sobre Educación.**, Pamplona., 2002.

MORIN, Edgar., **Les sept savoirs nécessaires á L'éducation du future.**, Paris., Ed. Du Seuil., UNESCO., 1999.

PELÁEZ, Miguel Ángel., **Ética, profesión y virtud.**, Madrid., Ed. Rialp., 1991.



**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA\*

**LA CONFORMACIÓN DEL  
«NOSOTROS» EN EL AULA**

**María Eugenia Ocampo Granados**

Fue Directora de la Escuela de Pedagogía de la  
Universidad Panamericana. Doctora en Educación.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 5, pp. 265-273, 2004.

REVISTA  
PANAMERICANA  
DE PEDAGOGÍA

REVISTA SEMESTRAL / NÚMERO 5 / NUEVA EPOCA / 2004

5

SABERES Y  
QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO



UNIVERSIDAD  
PANAMERICANA  
FACULTAD DE PEDAGOGÍA



# LA CONFORMACIÓN DEL «NOSOTROS» EN EL AULA

*María Eugenia Ocampo Granados*

---

## RESUMEN

Generar una conciencia y una eficacia de comunidad de *nosotros* en el aula es una tarea que implica, en su aspecto negativo, comprender cómo surgen los obstáculos para su conformación, mismos que pueden tener su origen en enfoques individualistas o totalitaristas. Para construir el *nosotros*, es necesario descubrir el modo en que se realizan las dimensiones de la comunidad —tanto la interpersonal como la social—, mediante el fomento de la experiencia de mostrar, trabajar y captar el valor de un bien en común.

## INTRODUCCIÓN

¿Cómo generar una conciencia y una eficacia de comunidad —de *nosotros*— en el aula? ¿Experimentamos la realidad de conformar un *nosotros*? ¿Somos capaces de actuar como un *nosotros*? En este ensayo queremos reflexionar en torno a los elementos fundamentales que soportan la conciencia y la eficacia del *nosotros* —dimensión comunitaria— en el aula. Para lograrlo, partimos de los estudios antropológicos de Karol Wojtyła<sup>1</sup>, quien se caracteriza por profundizar en el análisis

<sup>1</sup> Nos referimos principalmente a los escritos filosóficos de K. Wojtyła: **Persona y acción** y **La persona: sujeto y comunidad**.

y la síntesis interdisciplinar de la persona y la comunidad: en su ser y en su dinamismo. Estos estudios prestan elementos conceptuales y metodológicos con los cuales se posibilita una reflexión más radical sobre la experiencia que el educador tiene del modo en que se refleja y construye el *nosotros*.

Wojtyla parte de la experiencia de la persona en la acción.

(...) habiendo escogido como punto de partida, la experiencia de la persona, Wojtyla se encuentra en disposición de practicar una filosofía que es una reflexión sobre la experiencia y que halla su criterio de verdad en el reconocimiento y en la confirmación que de ella haga la experiencia del otro, del lector como de todo otro hombre...<sup>2</sup>.

El desarrollo de este escrito se enmarca en la Filosofía de la Educación, la cual parte de la reflexión sobre la experiencia pedagógica y sigue su propio discurso lógico, de carácter práctico-teórico. Cuando se topa con conceptos nucleares tales como persona, libertad o virtud, obtiene la referencia necesaria en la Ética o la Antropología<sup>3</sup>.

Al finalizar cada subtema se expondrán, en un recuadro, preguntas que pretenden concretar la reflexión que el lector requiera realizar sobre su experiencia en la actividad de enseñanza<sup>4</sup>, para ayudar a la comprensión del cómo se conforma la experiencia de la conciencia y la eficacia de ser un *nosotros*, en las variadas actividades que se desarrollan en el aula.

## LA NEGACIÓN DEL NOSOTROS

En términos generales, la negación del *nosotros* puede originarse en dos enfoques omnicomprendivos: el individualismo y el totalitarismo.

<sup>2</sup> BUTTIGLIONE, R., *El pensamiento de Karol Wojtyla.*, p. 146.

<sup>3</sup> NAVAL, C., *et. al.*, *Filosofía de la Educación.*, p. 15.

<sup>4</sup> K. Wojtyla nos dice que: «La experiencia humana es siempre una comprensión de lo que pruebo...».

Ambos enfoques están presentes en diversas combinaciones en las configuraciones sociales, políticas, económicas y culturales, así se trate de sociedades en las que predomina el sistema mercantil o de aquéllas en donde existe una mayor intervención del Estado. El individualismo y el totalitarismo permean, también, las instituciones y organizaciones culturales en las que se desarrollan las personas, y desde luego también se observan en las manifestaciones de quienes, por su edad o situación socio-laboral, pertenecen a sistemas de educación formal.

El enfoque individualista puede caracterizarse desde diversos aspectos<sup>5</sup>:

- *Del bien al que se dirige.* Considera al individuo como el bien supremo y fundamental, al que se deben subordinar todos los intereses de la comunidad o sociedad. Limita la participación en la medida en que aísla a la persona, que se concibe únicamente como individuo concentrado sobre sí mismo y sobre su propio bien, aislado del bien de los demás y de la comunidad.
- *De quien atenta contra el bien.* El bien del individuo se considera como si estuviera en oposición o contradicción con los demás individuos y su bien, o en el mejor de los casos, se considera que implica, esencialmente, auto preservación o auto defensa.
- *Del fin de la acción con otros.* El existir y actuar junto con otros, es una necesidad a la que el individuo debe someterse, una necesidad que no corresponde a ninguna de sus propiedades positivas; tampoco el actuar y el existir junto con otros, sirve o desarrolla ninguna de las propiedades positivas del individuo. Para el individuo, los otros son una fuente de limitación; puede incluso dar la impresión de que representan el polo opuesto en una serie de intereses enfrentados.
- *De la conformación del nosotros.* Si se forma una comunidad, su propósito es proteger el bien del individuo del peligro de los otros. Desde el punto de vista individualista, puede decirse que no existe una propiedad que permita a la persona realizarse a sí misma al actuar junto con otros.

<sup>5</sup> Cfr. WOJTYLA, K., **Persona y acción**.

Al comentar la obra de Wojtyla, Gryegel<sup>6</sup> destaca lo deplorable que resulta el que problemas como los derechos humanos y como el de la familia, se conviertan tan sólo en problemas técnicos; es decir, todo se reduce a cómo lograr extraer del *otro*, el mayor placer posible con el mínimo esfuerzo y sin asumir responsabilidad alguna. Es ésta, la negación total de la comunidad<sup>7</sup>. El hombre que niega de este modo la comunidad y se encierra en el mundo de sus intereses privados era llamado, por los griegos, *idiotes*: un idiota.

En este sentido, en un colectivo humano en donde el conflicto y el disenso se resuelvan principalmente mediante procedimientos técnicos<sup>8</sup>, más o menos sofisticados, con la finalidad de defender los intereses de las partes —sin referencia a una jerarquía de bienes objetivos considerados atentamente desde el contexto específico—, podría tener su punto de partida un enfoque individualista.

### Experiencias

*¿Qué procedimiento utilizamos para resolver problemas o aceptar propuestas?  
¿Compromete a quienes no están de acuerdo?  
¿Eleva la conciencia del **nosotros**? ¿Fomentamos la realización de actividades en las que se obtienen beneficios que atañen, en primer lugar, a todo el grupo y, en segundo término, al sujeto individual?*

## ENFOQUE TOTALITARISTA

Entre los rasgos dominantes del totalitarismo pueden considerarse:

<sup>6</sup> GRYGIEL, S., *La voz en el desierto*. Postscriptum al magisterio de Juan Pablo II, p. 87.

<sup>7</sup> WOJTYLA, K., *Amor y responsabilidad*, p. 31.

<sup>8</sup> En este tema, tienen relevancia los conceptos de J. Rawls acerca del velo de la ignorancia y lo justo, conceptos que remiten a la solución de conflictos mediante el estricto seguimiento de procedimientos previamente consensuados.

- *Del bien al que se dirige.* El totalitarismo considera que el bien común es un bien incompatible con el individuo, quien solamente está interesado en su bien particular.
- *De quien atenta contra el bien.* El individuo es percibido como el principal enemigo de la sociedad y del bien común. La realización, por tanto, del bien común presupone, frecuentemente, el recurso a la coerción.
- *De la conformación del nosotros.* La comunidad está para limitar la actividad del individuo —la búsqueda de su bien particular a costa del bien común—.

Desde este enfoque existe una primacía de la estructura y la finalidad social por encima del sujeto personal y de su capacidad de vincularse responsablemente —con libertad— a las diversas comunidades en que se desenvuelve.

Si bien este enfoque puede identificarse en regímenes totalitarios, también se desarrolla en sociedades donde parece que existen condiciones para el ejercicio de la libertad, pero que consideran a la sociedad y a la comunidad como realidades impuestas al ser personal.

### Experiencias

*¿Con frecuencia partimos del presupuesto de la falta de interés de los alumnos por contribuir al bien común? ¿Consideramos posible el que las personas se muevan por motivos valiosos y superiores al bien individual e inmediato? ¿Nuestra concepción del egoísmo natural de la persona no se convierte en profecía auto cumplida?*

Hemos tratado de mostrar cómo los enfoques individualistas y totalitaristas desarrollan una progresiva negación teórica y práctica del sentido de la conciencia y eficacia de un *nosotros* que parte de la acción del ser personal.

## LA COMUNIDAD: REALIDAD Y META

En el ensayo **La persona: sujeto y comunidad**<sup>9</sup>, Wojtyła distingue dos dimensiones de la comunidad, las relaciones interpersonales (*yo-tú*) y las relaciones sociales (*nosotros*), dimensiones ya conocidas por el lector en diversas experiencias, por ejemplo: la relación profesor-alumno, patrón-empleado, padre-hijo, esposo-esposa o de la comunidad académica, el grupo de clases, la familia, el equipo deportivo, etcétera.

La comunidad es una realidad; las relaciones *yo-tú* y las relaciones *nosotros* nacen en la base de hechos de convivencia y cooperación entre los hombres, y son parte, tanto de la experiencia del hombre, como de la comprensión de fondo (pre-científica y a veces hasta pre-reflexiva) de estas experiencias<sup>10</sup>. La comunidad es también una meta, porque por comunidad se entiende no sólo la multiplicidad de sujetos, sino más bien la unidad propia de tal multiplicidad. La comunidad es concebida como esencial desde el punto de vista de la subjetividad de todos sus miembros.

En este sentido, tenemos la experiencia de los beneficios educativos que significa el desarrollarse en el contexto de un grupo en el que privan el compromiso personal (subjetividad) de sus miembros en la consecución de objetivos comunes (unidad).

<sup>9</sup> WOJTYŁA, K., «La persona: sujeto y comunidad», en **El hombre y su destino**.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 79.

## YO-TÚ

*Yo soy tú, tú eres yo.* La relación con el *tú* es, en su estructura y esencialmente, siempre en relación con un *yo* distinto, pero único en esta relación. El *tú*, en cuanto *yo*, puede relacionarse conmigo (a mi *yo*) como un *tú*, y entonces yo soy para él un *tú*. Por eso afirma la reversibilidad de la relación *yo-tú*, porque al salir hacia el *tú*, considerándolo como otro *yo*, se va constituyendo también la imagen del *yo*<sup>11</sup>.

Así, en su forma fundamental, la relación *yo-tú* no me hace salir de mi subjetividad; al contrario, de alguna manera me enraíza más potentemente en ella. Ha de añadirse que la experiencia plena de la relación *yo-tú* tiene carácter recíproco y no sólo reversible.

**Influencia en la educación.** Sobre la base de la relación *yo-tú* puede desarrollarse también un proceso de imitación de modos personales, proceso muy necesario para la educación y auto educación, y, por eso, para el perfeccionamiento de sí mismo, cuyo dinamismo original está enraizado en toda subjetividad personal.

**Responsabilidad recíproca.** Cuanto más profundo, íntegro e intenso es el vínculo en estas recíprocas relaciones del *yo* y del *tú*, cuanto más asume el carácter de confianza, de abandono, de una específica pertenencia (posible en la relación de persona a persona), tanto más crece la necesidad de la recíproca aceptación y afirmación del *yo* por parte del *tú* en su subjetividad personal. Sobre la base de la relación *yo-tú*, nace y se desarrolla también, en la misma naturaleza de la comunidad interpersonal, una responsabilidad recíproca de la persona por la persona.

**La meta: «*communio personarum*».** En la relación *yo-tú* toma forma la auténtica comunidad interpersonal (en cualquier manera o variante). Si el *yo* y el *tú* persisten en la recíproca afirmación del valor trascendente de la persona (que puede definirse también como su dignidad), confirmando esto con los propios actos, entonces esta disposición merece el nombre de *communio personarum*.

<sup>11</sup> *Ídem.*

### Experiencias

*¿El docente es consciente de que su enseñanza es reversible, que está enriqueciendo su ser personal, aun cuando la relación sea parcialmente recíproca? ¿El docente favorece la creación de un ambiente que fomente la experiencia de la responsabilidad por el otro, entre sus alumnos, o con sus colegas?*

## NOSOTROS

El *nosotros* son muchos sujetos que de algún modo existen y obran en común. «En común» significa que estas acciones —y con ellas también la existencia de muchos *yo*— están en relación con un cierto valor, que por esto merece el nombre de *bien común*<sup>12</sup>.

Este bien común puede ser de muy diversa naturaleza, y aquellos bienes que miran más directamente a la responsabilidad por la persona concreta —por su formación— son quizá los más vinculantes; aunque casi cualquier bien en común puede tener como telón de fondo esta responsabilidad por la persona.

La relación de muchos *yo* con el bien común parece constituir el corazón mismo de la comunidad social. Gracias a esta relación, los hombres, viviendo su subjetividad personal —es decir, la multiplicidad de hecho de los *yo* humanos— tienen conciencia de constituir un *nosotros* determinado, experimentándose a sí mismos en esta nueva dimensión<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>13</sup> *Ídem*.



En relación con este bien, la comunidad se manifiesta en el obrar y en el existir, bajo un nuevo perfil y junto a una nueva dimensión. Ésta es la dimensión social de la comunidad humana<sup>14</sup>. A través de esta dimensión comunitaria, cada persona se vincula con su peculiar subjetividad —con su elección y decisión libres— a un bien común.

A modo de conclusión, sugerimos algunos elementos necesarios para la conformación de un *nosotros* en el aula:

### 1. *Mostrar que existe un nosotros.*

Para conformar una conciencia y un modo de actuar propio de un *nosotros*, habrá que iniciar con la identificación de rasgos que manifiesten la presencia de enfoques individualistas o totalitaristas. Esto puede realizarse a través de la observación y la reflexión sobre las acciones de las personas en relación con el grupo.

Generar una autoconciencia del hecho de que nuestro modo de estar en esa comunidad es a través de nuestra vinculación con los otros *yo* (dimensión interpersonal), pero también por la vinculación que tenemos todos hacia intereses o valores comunes que operan como factores de cohesión (dimensión social).

### 2. *Trabajar y reforzar lo que existe de común.*

Otro momento de la conformación del *nosotros* es la elección y decisión personal de trabajar por un objetivo común, definiendo con claridad la tarea (momento objetivo) y el nivel de compromiso al que se desea llegar (momento subjetivo).

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p. 92.

### 3. *Descubrir y valorar la conformación del nosotros.*

El descubrimiento puede ser a veces una intuición<sup>15</sup> por la que se capta el valor de la comunidad. Pero este descubrimiento y valoración del *nosotros* es fruto del intento de reflexión profunda acerca de nuestro actuar juntos, con miras a un bien al que todos nos dirigimos. ■

<sup>15</sup> Wojtyła explica la *intuición* como un juicio no discursivo, que es muchas veces el medio a través del cual se capta un valor, más difícil de percibir a través de un razonamiento. Se encuentra en nuestro conocimiento como si estuviera preparado de antemano y no formado por la razón. En este sentido puede hablarse de una experiencia cognoscitiva, que es muchas veces resultado de anteriores aventuras cognoscitivas, de los esfuerzos intencionales, a veces muy repetidos, por percibir un valor que, sin embargo, no llegaba a ser percibido. La intuición que se nace a consecuencia de los procesos discursivos es como una recuperación de la verdad. Cfr. WOJTYŁA, K., **Persona y acción**, pp. 171-172.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTTIGLIONE, Rocco., **El pensamiento de Karol Wojtyla.**, Madrid., Editorial Encuentro., 1992.

GUERRA, Rodrigo., **Volver a la persona. El método filosófico de Karol Wojtyla.**, Madrid., Editorial Caparrós., 2002.

GRYGIEL, Stanislaw., **La voz en el desierto. Postscriptum al magisterio de Juan Pablo II.**, Madrid., Editorial Encuentro., 1982.

NAVAL D., Concepción; ALTAREJOS MASOTA, Francisco., **Filosofía de la Educación.**, Pamplona., EUNSA., 2000.

WOJTYLA, Karol., **Amor y responsabilidad.**, Madrid., Editorial Razón y Fe., 1969.

WOJTYLA, Karol., *La persona: sujeto y comunidad* **en El hombre y su destino.**, Madrid., Editorial Palabra., 1998.

WOJTYLA, Karol., **Persona y acción.**, Madrid., Biblioteca de Autores Cristianos., 1982.

WOJTYLA, Karol., **Esplendor de paternidad.**, Madrid., Editorial Lumen., 1990.



**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

**EVALUACIÓN DIDÁCTICA  
DE SOFTWARE EDUCATIVO**

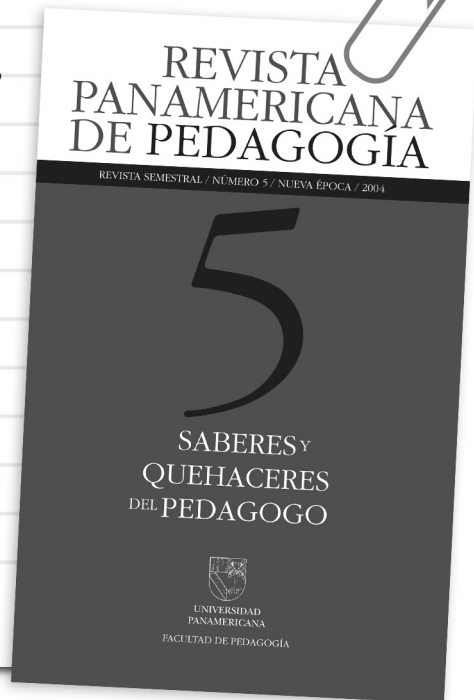
**Sara Elvira Galbán Lozano**

Profesora Investigadora de la Escuela  
de Pedagogía, Universidad Panamericana.  
Doctorado en Pedagogía, Universidad de Barcelona.

**Claudia Fabiola Ortega Barba**

Secretaria Académica y de Investigación de la Escuela  
de Pedagogía, Universidad Panamericana.  
Profesora-Investigadora.  
Doctorado en Pedagogía,  
Facultad de Filosofía y Letras,  
UNAM.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 5, año pp. 71-80, 2004.



# EVALUACIÓN DIDÁCTICA DE SOFTWARE EDUCATIVO

*Sara Elvira Galbán Lozano*  
*Claudia Fabiola Ortega Barba*

---

## RESUMEN

Al ser el campo educativo un ámbito del actuar humano, también se ha visto —y se ve— influenciado por los cambios radicales del mundo. Se le imponen, así, nuevos retos a los cuales responder: la educación a lo largo de toda la vida, la cooperación internacional, la educación multicultural, el manejo de nuevas tecnologías, la revisión constante de los planes y programas de estudio, la evaluación continua de los procesos educativos... Es en este contexto donde se presenta el gran reto de evaluar no sólo los procesos, sino los productos creados desde la relación educación-tecnología.

En un principio, la tecnología se relacionó sólo con procesos productivos y bélicos; hoy, sin embargo, los adelantos superan estos ámbitos, desbordándose a muchos otros sectores, entre ellos, el de la educación.

Tradicionalmente, los procesos educativos formales se han realizado de manera presencial, siendo uno de los recursos predominantes, el libro. Aunque los libros no desaparecerán, no podemos cerrar los ojos frente a los avances que la tecnología provee; es así como se incorporan las herramientas digitales como medios educativos: CD-ROM, DVD y las redes que propician novedosas técnicas de educación no presencial.

Lo anterior obliga a los profesores y especialistas en el ámbito de la educación a utilizar estas nuevas herramientas, de manera que la exigencia para el profesor no se reduce ya al mero conocimiento de los libros y materiales impresos de cada especialidad, sino que ahora, además de ese conocimiento, requiere la utilización de las novedades tecnológicas.

Así como existen lineamientos para evaluar si un libro cumple o no con los objetivos estipulados en los programas, y si existe coherencia lógica y psicológica entre el material y el destinatario, de la misma manera los materiales digitales deberán evaluarse. Sin embargo, la vertiginosidad del avance tecnológico y la concreción de ésta en diversos tipos de *software*, ha desbordado el fenómeno de creación, superando su evaluación.

En un primer momento esto podría considerarse una deficiencia; no obstante, se presenta más bien como una oportunidad para profundizar en el campo de la evaluación. De esta reflexión se desprende la siguiente propuesta encaminada a la evaluación de *software* educativo.

## INTRODUCCIÓN

En general, el *software* puede definirse como el conjunto de programas que permiten a una persona utilizar la computadora para diferentes fines; en este caso, nos interesan aquellos componentes operativos facilitadores del proceso educativo.

Específicamente el *software* educativo se ha dirigido al desarrollo de habilidades mentales y creación de contenidos. «El *software* para el desarrollo de habilidades mentales trabaja en combinación con recursos multimedia y tiene como principal objetivo poner en práctica operaciones de pensamiento convergente y divergente, lineal y lateral. Las funciones principales de este tipo de programas son la ejercitación y la práctica; éstas muchas veces se evalúan de manera automatizada»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> ORTEGA, C., «Educación y tecnología: el *software* como apoyo al proceso de aprendizaje», en *Revista Panamericana de Pedagogía: «Saberes y quehaceres del pedagogo»*, p. 192.

El *software* de contenido puede considerarse como un libro electrónico auxiliado de la posibilidad multimedia y de la interactividad; su función es la presentación y trasmisión de información.

## ¿QUÉ ES EVALUAR?

El ámbito de la instrumentación didáctica se compone de cuatro momentos: diagnóstico de necesidades; planeación; realización; evaluación.

De ellos, la evaluación es el componente más olvidado, entre otras cosas por la dificultad que implica su definición, pues muchas veces se le confunde con el término de medición.

Es pues necesario determinar que la estrategia propuesta en este trabajo se refiere a la evaluación como un proceso integral; y por ello consideramos necesario establecer un marco conceptual acerca de la misma.

Por evaluación entendemos el establecer un juicio o valor sobre algo. No es sinónimo ni debe confundirse con la medición, pues este término se refiere al proceso de colección de datos, la mayoría de las veces cuantitativos, los cuales luego serán utilizados como base para establecer los juicios. Por lo tanto, el concepto evaluación abarca más que el de medición, pues al medir no necesariamente se está evaluando. Pero para realizar una adecuada evaluación se necesita que el proceso de medición sea válido y confiable.

La evaluación es el esfuerzo continuo que integra tanto los efectos del proceso de enseñanza aprendizaje, como el contexto en el cual se desarrolla, para cumplir los propósitos previamente definidos<sup>2</sup>.

Para cumplir los propósitos de la evaluación se consideran en el proceso tres facetas: la evaluación educativa, la evaluación instruccional y la evaluación curricular.

<sup>2</sup> ORTÍZ, A., *Diseño y evaluación curricular*, p. 357.

La *evaluación educativa* se realiza en el ámbito de la escuela y engloba los procesos académicos y administrativos en los que se desarrolla el proceso formativo.

La *evaluación instruccional* comprende la valoración de los logros de los estudiantes, de la ejecución del maestro y de la efectividad de las metodologías y materiales utilizados.

La *evaluación curricular* incluye las dos anteriores. Es precisamente de ella de donde se desprende la presente propuesta, pues el *software* educativo puede ser un material utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## ¿EL PORQUÉ DE LA EVALUACIÓN?

Muchas veces nos preguntamos por qué es necesario evaluar un material digital. La respuesta no es privativa de los materiales digitales, la cultura de la evaluación marca la pauta para la toma de decisiones aun en los ámbitos de la vida cotidiana. Ejemplo de ello es que, al momento de comprar una televisión, un DVD o una computadora, por citar algunos casos, diagnosticamos las ventajas y desventajas que nos ofrecen.

Esa misma actitud que en lo cotidiano es tan natural, resulta indispensable en el ámbito escolar. Algunas ventajas que nos reporta esta conducta, que ha de convertirse en un hábito, se mencionan a continuación:

1. Evaluar conlleva la manipulación del objeto en cuestión, y por ende, el acercamiento a su forma de operar; la evaluación es un medio idóneo para lograr un primer contacto con las herramientas tecnológicas.
2. Conocer la variedad de materiales digitales que el mercado ofrece; la evaluación implica, necesariamente, la comparación.
3. Al determinar las ventajas y desventajas de los materiales existentes, puede participarse en la creación de medios expresamente diseñados



para cada asignatura y, con ello, lograr un mayor aprovechamiento de la materia. Cabe mencionar que el crear un *software* educativo implica forzosamente el manejo de técnicas informáticas, las cuales sólo poseen los especialistas. Sin embargo, el docente es pieza clave para la elaboración de los contenidos, pues domina la materia y las características del nivel educativo donde se inscribe.

4. La evaluación de materiales permite manejarlos con profesionalidad y profundidad, lo cual favorece aprendizajes significativos en los alumnos y en el mismo profesor.

## EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN

Los materiales digitales no se encuentran aislados, forman parte de un entramado de elementos que conforman el proceso educativo. Por ello resultaría estéril fundamentar la evaluación en el mero material didáctico.

Así como la instrumentación didáctica está conformada por cuatro momentos, ya mencionados, también se compone de siete elementos:

- Educando-educador.
- Objetivo educativo.
- Contenido educativo.
- Metodología o estrategia didáctica (incluye métodos, técnicas y procedimientos).
- Recursos didácticos.
- Tiempo.
- Lugar.

En el contexto de la evaluación, el recurso didáctico debe vincularse con los demás elementos para ser evaluado. Así, surge nuestra propuesta que comprenderá dos vías: la relacional o interna, y la externa.

## EVALUACIÓN RELACIONAL

Esta evaluación se basa en el análisis del *software* educativo como recurso didáctico y su relación con los demás elementos del proceso educativo.

### A) Relación del *software* educativo con el educando

Desde una perspectiva eminentemente constructivista, se habla de la significatividad psicológica que no es otra cosa que la adecuación entre el contenido, materiales, estrategias y conformación biopsicosocial del educando. Es así como el *software* educativo deberá ir en consonancia con el desarrollo biopsicosocial del destinatario. Es decir, tendrá que responder a las características de la etapa evolutiva, estructura mental, los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas; así como al contexto sociocultural y estilo de aprendizaje del educando.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, cabe resaltar que la maleabilidad del *software* educativo permite diversificar los procesos de aprendizaje y, por ende, atender a las diferentes formas de aprender aun cuando un aula sea muy numerosa.

### B) Relación del *software* educativo con el educador

Éste es un rubro al cual se le empieza a dar importancia a partir de una práctica educativa más especializada; con ésta se ha determinado la necesidad de que los materiales de instrucción vayan en consonancia con la persona del educador. En ello debe tomarse en cuenta la personalidad, estructura mental y estilo de enseñanza de cada profesor.

### C) Relación del *software* educativo con el objetivo educativo

El sentido relacional de estos elementos abarca dos vertientes, por un lado, la necesidad de que el contenido del *software* se inserte dentro de los objetivos generales del *currículo*, y por el otro, al utilizar éste es indispensable establecer el para qué de su uso.

Es importante destacar que el *software* no debe utilizarse como pretexto para ocupar el tiempo destinado a la sesión; de ser así, más que benéfico, podría ocasionar descontento y descontrol entre los alumnos.

#### **D) Relación del *software* educativo con el contenido**

Esta relación conduce a dos planteamientos: por un lado, que el contenido esté en consonancia con el material trabajado en la asignatura, y por el otro, que la representación de los contenidos se proporcione de una manera lógica.

En la práctica educativa se habla del aprendizaje de diversos contenidos curriculares: los contenidos declarativos (hacen referencia al conocimiento), los contenidos procedimentales (a las habilidades) y los contenidos actitudinales (a las actitudes)<sup>3</sup>. Es así como, el *software* educativo está integrado por diversos tipos de contenidos que, además, van en consonancia con el para qué fueron hechos.

Consideramos que el *software* educativo puede, eminentemente, desarrollar contenidos declarativos y procedimentales, esto es, conocimientos y habilidades, aunque sin descartar las habilidades de pensamiento.

#### **E) Relación del *software* educativo con la metodología o estrategias didácticas**

En esta relación existen tres variables. Por un lado, el que la utilización del *software* educativo sea catalogada como una estrategia de enseñanza aprendizaje, y por tanto ha de adecuarse al educando, al educador, a los objetivos y a los contenidos. Por el otro, la forma en cómo se utilizará el propio *software*, pues su manejo interno requiere de estrategias de navegación para optimizar su uso, mismas que se adquieren con la práctica. Una tercera variable se determina por las actividades que el mismo *software* provee y que sirven como reforzadores del aprendizaje.

<sup>3</sup> Cfr. DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, pp. 29-32.

## **F) Relación del *software* educativo con los recursos didácticos**

Ya se ha dicho que el *software* educativo guarda relación con el recurso didáctico; para su eficaz utilización depende mínimamente de ciertos medios como son: luz eléctrica, una computadora con el sistema operativo adecuado y un profesor capacitado para su uso.

## **H) Relación del *software* educativo con el tiempo**

Como este medio no tiene una temporalidad lineal, puede ocuparse según las indicaciones del profesor o las del creador del mismo.

Es por eso que el tiempo no es un punto relevante para la evaluación.

## **I) Relación del *software* educativo con el lugar**

Tiene relación, específicamente, con el sitio de creación y el lugar de utilización, puesto que no pueden adoptarse productos sino adaptarlos, usándolos de acuerdo con las características del contexto y del mismo alumno.

## **EVALUACIÓN EXTERNA**

En la evaluación externa se miden los aspectos técnicos, estéticos y económicos del *software* educativo, tomando en cuenta lo siguiente:

- Calidad del entorno audiovisual.
- Grado de «amigabilidad» de la interfase<sup>4</sup>.
- Grado de interactividad.
- Facilidad de navegación.

<sup>4</sup> Se entiende por *interfase*, el conjunto de programas que controlan la forma visual en que el sistema informático se presenta al usuario.

## CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la propuesta presentada sobre los lineamientos generales para evaluar el *software* educativo, hemos de aclarar que se trata de una propuesta flexible y, por ende, ha de adaptarse tanto al proceso educativo específico, como a las características propias de cada material.

También, que la didáctica —aun con todos los adelantos tecnológicos y las modalidades que esto implica para el proceso de enseñanza aprendizaje—, sigue y seguirá teniendo vigencia, puesto que constituye el fundamento para la optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje en la vida del aula, entendiendo esto desde una perspectiva abierta, donde el concepto de aula no se reduce al ámbito escolar, sino a cualquier espacio educativo. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G., **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.**, México., McGraw Hill., 1998., 232 p.

ORTEGA, C., «Tecnología y educación: el *software* como apoyo al proceso de aprendizaje», **Revista Panamericana de Pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo.**, Revista semestral., No. 3., Nueva Época., 2002., Universidad Panamericana., Facultad de Pedagogía., México., pp. 189-196.

ORTIZ, A., **Diseño y evaluación curricular.**, República Dominicana., Edil., 1997., 613 p.



**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA\*

**NOTAS SOBRE LA PEDAGOGÍA  
PRESOCRÁTICA EN EL REFRANERO  
GRIEGO DE LOS SIETE SABIOS**

**Jorge Medina Delgadillo**

Fue profesor de la Escuela de Pedagogía,  
Coordinador de Humanidades  
y Doctor en Filosofía por la  
Universidad Panamericana.  
Miembro del Sistema  
Nacional de Investigadores-I.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 5, pp. 223-244, 2004.

REVISTA  
PANAMERICANA  
DE PEDAGOGÍA

REVISTA SEMESTRAL / NÚMERO 5 / NUEVA EPOCA / 2004

5

SABERES Y  
QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO



UNIVERSIDAD  
PANAMERICANA  
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

# NOTAS SOBRE LA PEDAGOGÍA PRESOCRÁTICA EN EL REFRANERO GRIEGO DE LOS SIETE SABIOS

*Jorge Medina Delgadillo*

---

De entrada, el primer acontecimiento de la filosofía  
en tierra griega, la sanción de los Siete Sabios,  
es un trazo neto e inolvidable del cuadro  
de la esencia helénica. Otros pueblos tienen santos;  
los griegos tienen sabios.

*F. Nietzsche*

## RESUMEN

El presente artículo no pretende ser un estudio exhaustivo de las implicaciones filosóficas que tuvieron las sentencias de los Siete Sabios en Grecia y en Occidente, tampoco consiste en un trabajo puramente hermenéutico, aunque se atiende en cierta manera a ambos, sino que tiene por objeto expresar algunas notas pedagógicas interesantes, ya por su vigencia, ya por su trascendencia en la historia de la educación, a fin de recuperar el sentido y valor de la educación maximática.

Tres partes componen este trabajo: una contextual, tanto del estilo maximático, como de los Siete Sabios; otra que transcribe el refranero clásico griego<sup>1</sup>; y una última que rescata las implicaciones pedagógicas a partir de los textos precedentes.

## I. MARCO CONTEXTUAL

La *paremiología*, o tratado de los refranes, distingue distintos tipos de expresión e intención de los refranes: unos tienden a sintetizar y guardar en la memoria social las expresiones de hombres ilustres (*apotegmas*); otros buscan aconsejar en materia moral (*aforismos* y *máximas*); unos terceros buscan simplemente enseñar (*adagios*, *proverbios* y *sentencias*); y algunos solamente guardan expresiones culturales sin intención de enseñar (*dichos*).

Establecida esta distinción, se orientará el estudio a las *máximas*<sup>2</sup>, que son frases breves y claras que buscan dirigir las acciones morales de las personas. Un recorrido histórico por las diferentes civilizaciones —de Occidente y Oriente— nos daría luces suficientes para reconocer que en todas ellas existe un estilo literario maximático, que generalmente precede a la literatura discursiva e incluso mitológica. Quepa una aclaración: mientras la ciencia desarrolla, fundamenta, explicita y compara los conocimientos, la máxima busca que la persona *profundice* en un conocimiento.

*Las máximas representan la memoria moral de una sociedad*; por medio de ellas se transmiten los principios básicos de la actuación moral que permite la supervivencia y estabilidad de la organización social. Ciertamente, por no ser explicadas, las máximas gozan de una ambivalente característica; por un lado tienen un aspecto positivo, que permite una interiorización y profundización cada vez mayor del contenido de la

<sup>1</sup> Según la versión castellana de Juan David García Bacca en: **Los presocráticos**, pp. 227-234.

<sup>2</sup> La Academia de la Lengua define el término *máxima* así: «Regla, principio o proposición generalmente admitida por quienes profesan una facultad o ciencia. | 2. Sentencia, apotegma o doctrina buena para dirigir las acciones morales. | 3. Idea, norma o designio a que se ajusta la manera de obrar».



sentencia e, incluso, la verificación de ese contenido con su puesta en práctica; y por otro, poseen un aspecto negativo: pueden condicionar un comportamiento irreflexivo de la población, que en algunas ocasiones ha sido arbitrario y benéfico sólo para algunas personas o clases sociales.

La máxima, además, consigue su fin al presentar dos características fundamentales: es memorizable fácilmente y es efectiva; la apropiación de la cultura —entendida como una asimilación—, encuentra entonces, en la máxima, un vehículo ideal pues se convierte en principio de acción que otorga identidad e integridad a los individuo<sup>3</sup>, y estabilidad y cohesión a la sociedad<sup>4</sup>. El individuo que escucha una máxima, presupone que ella está respaldada por la sabiduría popular y tiene, por tanto, una validez universal; y además, debido a su formulación general, se adapta a la circunstancia concreta de quien la interpreta y aplica. En un comentario a Gracián, Checa explica que «El lector prudente no es quien sigue a la letra cualquiera de los consejos del moralista, sino quien, asimilando sus estratagemas y maniobras textuales, responde como él a las peculiaridades únicas de diferentes situaciones»<sup>5</sup>.

Frente a la infancia, las máximas aseguran la asimilación pronta y efectiva de los principios del actuar moral; frente a la adultez, las máximas se presentan como una síntesis extraordinaria, con la cual las personas estructuran sus vivencias, dan sentido y comprensión a los acontecimientos y se anticipan a otros; así, en una primera fase de la vida, las máximas adquieren un tono preceptivo y educativo, mientras que después son un *vademécum* útil y a la mano, para comprender los acontecimientos y lograr una síntesis de vida. Uno de los pensamientos de don Baltasar Gracián puede concluir esta introducción a las máximas:

<sup>3</sup> TOURET, D., 169 'First' maxims: for a biojudicial theory=Maximes 'premières': pour une théorie biojuridique., No 53: «L'éthique concerne positivement l'intégrité physique, psychique et patrimoniale de l'homme, ce qui lui permet de survivre et de se développer en tant qu'individu et en tant qu'espèce».

<sup>4</sup> TOURET, D., *op.cit.*, No.53: «L'attachement et l'obéissance fondent la cohésion sociale».

<sup>5</sup> CHECA, J., «Oráculo manual: Gracián y el ejercicio de la lectura», en *Hispanic Review.*, p. 273; *apud.* GRACIÁN B., *El arte de la prudencia.*, p. X.

«176. *Saber escuchar a quien sabe*. No se puede vivir sin entendimiento, propio o prestado; pero hay muchos que ignoran que no saben y otros que piensan que saben, no sabiendo. Los errores de la estupidez son irremediables, pues como los ignorantes no se tienen por tales, no buscan lo que les hace falta. Algunos serían sabios si no creyesen serlo. Por eso, aunque hay pocos oráculos de prudencia, viven ociosos porque nadie los consulta. Pedir consejo no disminuye ni la importancia ni la capacidad, sino que las acredita. Al entrenarse con la razón se evita el ataque de la mala suerte»<sup>6</sup>.

Respecto de los *presocráticos*, basten sólo unas breves líneas contextuales, con el fin de comprender mejor las máximas de los Siete Sabios.

Se denominan *presocráticos*, como su nombre lo indica, a los filósofos anteriores a Sócrates. La tradición, de tinte aristotélico, ha puesto énfasis en un aspecto común que tienen los presocráticos: la investigación por el principio universal de la naturaleza (*arché-physis*). Hoy se reconoce que además de este afán físico, existió la reflexión sobre temas éticos, políticos, legales y teológicos, de modo que los sinónimos presocráticos-físicos y Sócrates-postsocráticos-humanistas, son inexactos y poco claros. Esto lo demuestra la reflexión de los primeros filósofos sobre lo humano, que sirvió, en general, como pauta de discusión y debate para filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles y grandes pensadores romanos<sup>7</sup>. De manera que no existe tema alguno que, aunque de modo incipiente e intuitivo, no haya sido tratado por los primeros filósofos griegos.

Los historiadores reconocen tres grandes influencias que tuvieron los presocráticos: Homero, Hesíodo y los ritos órficos. Homero, en efecto fue, con sus escritos, el gran educador de la Grecia antigua, y legó (con relación a las máximas presocráticas) la noción de virtud (*areté*), denotando con ella una fuerza o capacidad, como el vigor, la salud, la sagacidad, la valentía y todas aquellas cualidades que caracterizan al héroe homérico. Para Hesíodo, en cambio: «Lo que importa

<sup>6</sup> GRACIÁN B., *op.cit.*, p. 103.

<sup>7</sup> Cfr. IMPARA P., *Il Pensiero filosofico prima di Socrate: testimonianze e frammenti.*, pp. 34-35.

es enaltecer el valor del trabajo (*ergon*), es decir, el esfuerzo humano para someter la naturaleza y arrancarle los pocos frutos que ella pueda proporcionar»<sup>8</sup>. Por su parte, los ritos e himnos órficos, que consideraban a Apolo como divinidad purificadora, influyeron con sus cosmogonías y teogonías a la consideración del ser humano, como un compuesto de lo divino (sangre de Apolo) y lo mundano (cenizas de los titanes), que podía sobrevivir después de esta vida si llevaba una estricta observancia de reglas (¿máximas?) y ritos<sup>9</sup>.

Desde el siglo VI se atribuyó a un conjunto de sabios griegos una serie de máximas que fueron escritas por siete hombres, sabios y legisladores griegos, que según la tradición, fueron ofrecidas a Apolo. Esto conecta a los siete sabios, al menos hipotéticamente, con la secta órfica. Las máximas que pueden ser catalogadas como morales, revelan en el fondo toda una cultura, cosmovisión y sistema social de la época. Como afirma Ferrater, «en general, se trata de máximas del tipo que pueden llamarse “moral”, pero debe tenerse en cuenta que ciertas máximas calificadas de “morales” lo son en un sentido muy amplio, pues en ellas transparece un modo de ver el mundo y no sólo una prescripción para la actuación humana. Tal ocurre, por ejemplo con el “de nada, demasiado”, que se refiere efectivamente a “asuntos humanos”, pero también al universo entero; en efecto, el “De nada, demasiado” es una expresión de una regla universal: la regla de la medida, o la medida»<sup>10</sup>.

Acerca de quiénes fueron los Siete Sabios, existen fragmentos en las obras de Platón, Aristóteles, Teofrasto y otros historiadores, en que de modo conjunto o separado, hacen mención de ellos. Platón, en el diálogo **Protágoras**, hace alusión de ellos así: «(...) Entre éstos estaban Tales De Mileto, Pítaco de Mitilene, Bías de Priene, nuestro Solón, Cleóbulo de Lindos, Misón de Quenea y como séptimo se incluye a Quilón de Lacedemonia. Todos ellos eran devotos amantes y discípulos de la educación lacedemonia, y se podría percibir que su sabiduría era de un estilo semejante, preceptos breves pronunciados por

<sup>8</sup> FERRO GAY, F., **Los Filósofos presocráticos: de Homero a Demócrito.**, p. 13.

<sup>9</sup> FERRATER MORA, J., **Diccionario de filosofía.**, Voz: «siete sabios».

<sup>10</sup> Para profundizar sobre la influencia de los órficos sobre el pensamiento griego, se puede consultar: WEST, M., **The orphic poems.**

cada uno de manera digna de recuerdo. También, trasladándose juntos, ofrecieron las primicias de su sabiduría a Apolo, en su templo de Delos, tras dejar escritas esas inscripciones que todos celebran, “Conócete a ti mismo” y “Nada en exceso”».

Difiriendo de Platón sólo en un nombre (Misón, por Periandro), está Demetrio de Falera, discípulo de Aristóteles y principal promotor de la Biblioteca de Alejandría, quien compiló no sólo los nombres, sino también los fragmentos de los Siete Sabios que actualmente se conocen, recopilados en la actualidad por Diels y Krantz en su **Die Fragmente der Vorsokratiker**.

Es de notar que la existencia de un *refranero* en Grecia, presupone que el pueblo había asumido como suyas las máximas de algunos sabios, a diferencia de algunos dichos «oscuros» de Heráclito o los poemas de Parménides, que no tuvieron gran influencia en el lenguaje popular. Por tanto, la filosofía y pedagogía del Refranero Clásico constituye un doble testimonio: de sabiduría y sentido común. Lo primero porque la misma nominación que el pueblo les profesó fue de «sabios» y la segunda porque las máximas se vuelven las pautas del actuar cotidiano de la gente sencilla, cuya conciencia reconoce en ellas guías sensatas y adecuadas para vivir y con-vivir.

Antes de examinar los textos, quiero mencionar tres elementos subyacentes a los filósofos presocráticos, a cuya luz se comprenden mejor las máximas de los Siete Sabios: *logos*, *physis* y *kósmos*. Ya como instrumento de comprensión, como la última explicación o como el elemento divino y eterno, los presocráticos valoraron el *logos* o razón; una razón que tenía frente a sí un mundo (*physis*) misterioso por entender y dominar, a veces incomprensible, un mundo del cual son parte fundamental los seres humanos; este mundo es una prueba contundente de que existe el orden (*kósmos*), aún más, de que el orden es inherente a la *physis*, ya porque el *Logos* ha puesto orden en el caos primigenio, ya porque la presencia misma del *Logos* en la *physis* lo genera. De alguna manera estos tres elementos, inseparables, dan razón del momento filosófico en que vivieron los Siete Sabios; de ahí que sus sentencias deban ser leídas en un triple tenor: lógico, físico y cosmológico, es decir, que las acciones humanas deben ser acordes al dictamen de la razón, pues modifican efectivamente (para bien y para mal) el mundo

en que nos desenvolvemos y tienen como finalidad preservar el orden universal. Encontramos pues, una visión ética-estética-física del mundo en general y del actuar humano en particular<sup>11</sup>.

## II. EL REFRANERO CLÁSICO GRIEGO

### 1. Cleóbulo, el Líndico

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lo óptimo: la medida.</li> <li>2. Hay que reverenciar al padre.</li> <li>3. Ten el alma en bello y buen estado.</li> <li>4. Sé buen oidor y no gran hablador.</li> <li>5. Instruido en muchas cosas o en ninguna.</li> <li>6. Hazte con lengua bien hablada.</li> <li>7. Familiar a la virtud, extraño a la maldad.</li> <li>8. Odia la injusticia, observa la piedad.</li> <li>9. Aconseja a los ciudadanos lo mejor.</li> <li>10. Sobreponete al placer.</li> <li>11. No hagas nada por fuerza.</li> <li>12. Educa a los hijos.</li> <li>13. Deshaz enemistades.</li> <li>14. Encomiéndate a la Suerte.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Considérate en guerra con el enemigo de tu pueblo.</li> <li>16. En presencia de extraños ni pelees con tu mujer ni le hagas demasiado caso: que esto segundo es de insensatos, mas lo primero puede parecer manía.</li> <li>17. No reprendas, estando borracho, a los domésticos; que, si los reprendes, parecerá más bien que los insultas.</li> <li>18. Cásate con los de tu linaje; que, si lo haces con los de superior, tendrás en ellos no allegados sino señores.</li> <li>19. No te rías con los burladores, que te harás odioso a los burlados.</li> <li>20. No te ensoberbezcas con los éxitos, ni te deprimas con los fracasos.</li> </ol>
--	--

<sup>11</sup> Cfr. SANDYWELL, B., **Presocratic reflexivity: the construction of philosophical discourse c. 600 - 450 BC.**, p. 41: «I will argue that the presocratic quest for a unitary *arche* of Being —for the nature of being as such— was the legacy of an aesthetic vision of reality».

## 2. Solón, el Ateniese

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Nada en demasía.</li><li>2. No te metas a juez, que te harás enemigo del preso.</li><li>3. Huye de aquellos placeres que parecen tristeza.</li><li>4. Guarda en tu conducta la bondad-bella-de-ver que es [mucho] más segura que los juramentos.</li><li>5. Pon a tus palabras el sello del silencio, y al silencio el de la oportunidad.</li><li>6. No seas mentiroso, sino veraz.</li><li>7. Preocúpate de lo virtuoso.</li><li>8. No digas que hay justicia mayor que la de ser justo para los que nos engendraron.</li><li>9. No te hagas deprimido con amigos; mas no te deshagas tampoco deprimido de los que tengas.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>10. Si has aprendido ya a ser mandado, sabrás mandar.</li><li>11. Sométete tú mismo a dar cuenta de lo que juzgas [que] deben darla los otros.</li><li>12. Aconseja a los ciudadanos no lo más agradable, sino lo mejor.</li><li>13. No seas temerario.</li><li>14. No trates familiarmente con los malos.</li><li>15. Consulta a los dioses.</li><li>16. Cultiva el trato de los amigos.</li><li>17. No hables de lo que veas con los ojos.</li><li>18. Cállate lo que sepas.</li><li>19. Sé apacible con los tuyos.</li><li>20. Sírvate lo aparente de indicio para lo inaparente.</li></ol>
--	--

### 3. Quilón, el Ladecemonio

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conócete a ti mismo.</li> <li>2. Estando bebido no hables mucho, que faltarás.</li> <li>3. No emplees amenazas con los libres, que no es justo.</li> <li>4. No hables mal de tus prójimos, que, si lo haces, tendrás que oír a tu vez lo que te pesará.</li> <li>5. Acude sin prisas a los banquetes de los amigos, acude con prisas a sus desgracias.</li> <li>6. No gastes mucho en bodas.</li> <li>7. Ten por dichoso al muerto.</li> <li>8. Reverencia a los más ancianos.</li> <li>9. Odia al que se preocupa de lo ajeno.</li> <li>10. Prefiere las pérdidas a las ganancias torpes, que lo uno te dolerá una vez, lo otro siempre.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. No te burles del desgraciado.</li> <li>12. Si eres fuerte, preséntate tranquilo, que así infundirás más bien respeto que temor.</li> <li>13. Gobierna bien tu propia casa.</li> <li>14. No corra tu lengua más que tu entendimiento.</li> <li>15. Manda sobre tu ánimo.</li> <li>16. No desees lo imposible.</li> <li>17. No andes precipitadamente.</li> <li>18. Ni hagas aspavientos, que es de locos.</li> <li>19. Obedece a las Leyes.</li> <li>20. Perdona las injusticias, véngate de las injurias.</li> </ol>
--	---

#### 4. Tales, el Milesio

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hazte el garante, que la pagarás.</li><li>2. Acuérdate de los amigos presentes y de los ausentes.</li><li>3. No trabajes por ser bello de rostro; sé más bien bello de obras.</li><li>4. No te enriquezcas con malas artes.</li><li>5. No te traicionen tus propias palabras ante los que en ellas confían.</li><li>6. No dudes en mimar a los padres.</li><li>7. De tu padre no tomes lo vil.</li><li>8. Cuanto des a tu padre, otro tanto en tu vejez recibirás de tus hijos.</li><li>9. Difícil es conocerse a sí mismo.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>10. El placer supremo es obtener lo que se anhela.</li><li>11. Triste es la ociosidad.</li><li>12. Dañosa, la intemperancia.</li><li>13. Pesada, la ignorancia.</li><li>14. Enseña y aprende lo mejor.</li><li>15. Ni aun siendo rico te des al ocio.</li><li>16. Oculta los males de casa.</li><li>17. Emula más bien que lamentarte.</li><li>18. Sea tu oráculo la medida.</li><li>19. No creas a todos.</li><li>20. Al gobernar, gobiérrate bellamente a ti mismo.</li></ol>
--	---

#### 5. Pítaco, el Lesbio

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Date cuenta del momento oportuno.</li><li>2. No digas lo que vas a hacer, porque, si fracasas, se burlarán de ti.</li><li>3. Ayúdate de los allegados.</li><li>4. No hagas tú lo que te indigna en el prójimo.</li><li>5. No reprendas al ocioso, que sobre él pesa ya la venganza de los dioses.</li><li>6. Devuelve los depósitos.</li><li>7. Soporta con condescendencia las pequeñeces de tus prójimos.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>8. No hables mal del amigo ni bien del enemigo, que ambas cosas van fuera de razón.</li><li>9. Dificultoso es prever el porvenir; más seguro es dar una mirada al pasado.</li><li>10. Segura es la tierra, inseguro el mar.</li><li>11. Insaciable, el ganar.</li><li>12. Posee lo propio.</li><li>13. Cultiva la piedad, la educación, la templanza, la sensatez, la veracidad, la fidelidad, la experiencia, la destreza, la camaradería, la solicitud, la economía, las artes.</li></ol>
--	---



## 6. Bías, el Prieneo

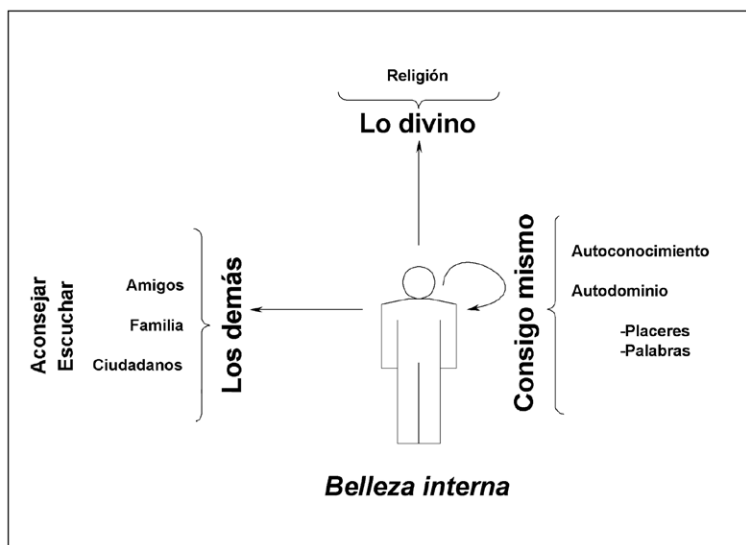
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los más de los hombres son malos.</li> <li>2. Si, al mirarte al espejo, te apareces bello, debes procurar que tus acciones sean bellas; si te apareces feo, con una bondad bella-de-ver, has de enderezar lo que de belleza natural te falte.</li> <li>3. Pon manos a la obra con lentitud, pero, una vez comenzada, sé constante.</li> <li>4. Odia el hablar ligeramente, no sea que faltes y tengas por consecuencia que arrepentirte.</li> <li>5. No seas ni de natural bonachón ni de natural malicioso.</li> <li>6. No soportes la insensatez.</li> <li>7. Ama la sensatez.</li> <li>8. Habla de los dioses como son.</li> <li>9. Reflexiona sobre lo hecho.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Escucha mucho.</li> <li>11. Habla a su tiempo.</li> <li>12. Si eres pobre no te metas a reprender a los ricos, a no ser que la reprensión te resulte muy provechosa.</li> <li>13. Al varón indigno no hay que alabarlo ni por sus riquezas.</li> <li>14. Toma lo que te den a las buenas, no a las malas.</li> <li>15. Si haces algo bueno atribúyelo a los dioses, no a ti mismo.</li> <li>16. El tesoro de la juventud es la actividad bella; el de la vejez, la sabiduría.</li> <li>17. Obtendrás: con ejercicio, memoria; con oportunidad, prevención; con modales, nobleza; con trabajos, continencia; con silencio, decoro; con sentencias, justicia; con audacia, valentía; con empresas, poder; con fama, dominio.</li> </ol>
--	--

## 7. Periandro, el Corintio

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Sé solícito en todo.</li><li>2. Bella cosa es la tranquilidad.</li><li>3. Muy peligrosa [es] la precipitación.</li><li>4. Vergonzoso [es] el lucro.</li><li>5. Democracia es mejor que tiranía.</li><li>6. Los placeres son cosa mortal; las virtudes, por el contrario, son inmortales.</li><li>7. En la próspera fortuna sé comedido; en la adversa, sensato.</li><li>8. Mejor es morir como pobre que vivir como miserable.</li><li>9. Hazte digno de tus padres.</li><li>10. Que se te alabe en vida, que se te beatifique en muerte.</li><li>11. Sé siempre el mismo para con los amigos, estén en próspera o en adversa fortuna.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>12. Cumple lo que voluntariamente prometiste, que es de perversos faltar a la palabra.</li><li>13. No digas en público lo que se te dijo en secreto.</li><li>14. Reprende como si hubieras de ser inmediatamente amigo.</li><li>15. En cuestión de leyes prefiere las viejas; en la de manjares, los recientes.</li><li>16. Reprende no sólo a los que están faltando, sino también a los que están a punto de hacerlo.</li><li>17. Oculta tus desventuras para que no se alegren tus enemigos.</li></ol>
---	---

## II. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

A partir de los textos precedentes, haré algunas consideraciones acerca de los aspectos pedagógicos que se encierran en las máximas. Distribuyo la reflexión en algunos puntos que pueden aglutinar las diversas temáticas tratadas por los Siete Sabios, como se muestra en el esquema siguiente:



[Para la citación de los textos, las siglas utilizadas serán la inicial del nombre y el número de la sentencia Cleóbulo (C), Solón (S), Quilón (Q), Tales (T), Pítaco (P), Bías (B) y Periandro (Pe)].

### 1.1. Relación con lo divino: la religión

La educación religiosa fue una constante en todos los pueblos antiguos; el ser humano se reconocía, si no deudor, al menos en manos de los dioses; su destino y vida estaban regidos por leyes inexorables y por un destino inmutable. Por eso, la educación religiosa debía contemplar la consulta a las divinidades (S15) a través de sus oráculos y ritos, y así, teniendo en cuenta su parecer, actuar en consecuencia. La piedad, virtud que vincula al ser humano con lo divino y le inspira devoción y gusto por las cosas santas, era una de las metas a conseguir: el hombre debía, en el plano de las actitudes, piedad a los dioses (C8), la cual, como muchas otras virtudes, se puede cultivar (P13).

Signos del hombre piadoso son el encomendarse (C14) a la *suerte* como dueña de los destinos, y la reverencia a los muertos que ya comparten una vida con los dioses (Q7).

También las convicciones religiosas obligan al ser humano a unos deberes específicos, que van más allá del culto y la piedad; en el ámbito práctico, puesto que los dioses tienen un conocimiento de nuestras acciones y castigan a los que hacen el mal (P5), es preciso un comportamiento óptimo. Además, frente a las personas, el hombre debe hablar de los dioses tal cual son (B8), si no, desvirtuarían las prácticas de piedad, y las mismas actitudes y acciones resultantes irían contra el designio de los dioses.

Un signo por demás bello es la presencia de una *humildad religiosa*, que lleva a la persona a considerarse ayudada y apoyada por las divinidades, de tal suerte que al hacer algo bueno hay que atribuírselo a los dioses porque es por su ayuda que se pudo lograr (B15) y no por méritos propios; la humildad refleja un profundo conocimiento de los dioses tal cual son, y sabe de las limitaciones humanas; de ahí que cuando resulte algo bueno, recurra de nuevo a las prácticas de piedad agradeciendo a los dioses su favor.

## 1.2. Deberes para con uno mismo: autoconocimiento y autodomínio

Prueba de que, al menos a nivel práctico, los presocráticos creían en la libertad humana, ciertamente con un poder limitado —por el destino, por el designio de los dioses—, es la existencia de preceptos morales. Uno tiene deberes que cumplir; si todo fuera resultado del imperio del destino, no tendría caso hablar de deber o leyes. Los deberes, pues, comienzan, después de la divinidad, con uno mismo, pues existe una responsabilidad inevitable: «Dar cuenta de sí». La educación de sí mismo, entonces, comporta dos pasos: autoconocimiento y autodomínio; no es que el primero sea antes que el segundo, pues ambos son simultáneos en el tiempo, sino que el primero indica una prioridad antropológica: es fundamental conocerse a sí mismo, para después mandar como buen líder sobre sí.

La puerta de entrada al autodomínio, como se ha dicho, es el *autoconocimiento*. Es un imperativo conocerse a uno mismo (Q1), y esto, obviamente, no es una tarea fácil sino una de las más difíciles (T9). ¿En qué consiste este autoconocimiento? En una contemplación honesta. Contemplación porque consiste en convertirse uno mismo en objeto de reflexión y análisis; honesta porque hay que contemplarse a uno mismo *tal cual se es* (B2), sin presunción ni menosprecio. Si el autoconocimiento es el inicio de la corrección de los defectos propios, se vuelve necesario un examen de conciencia serio, profundo y honesto<sup>12</sup>.

Luego de conocer la realidad personal viene una tarea irrechazable: *dominarse*, ser señor de uno mismo; pues cada uno conoce sus fortalezas y debilidades, y debe atender a ellas con ánimo y perseverancia. La filosofía socrática y aún la posterior desarrollarán magistralmente el valor de la *enkrateia*, el autodomínio o señorío sobre uno mismo. Sin embargo, los principios del autodomínio (como componente de una personalidad madura y educada) ya existen en los presocráticos.

¿Cuál es la regla del autodomínio? La medida, la medida (*métron*), el punto medio (C1), el no caer en los excesos, es decir, en la demasia (S1). La medida versa sobre la interioridad humana: gustos, afectos, tendencias, etcétera. De ahí que el punto medio se refiriera primero a las situaciones personales o internas (*autómetron*) y posteriormente a las exteriores (*heterómetron*), papel que desempeñan los padres, educadores y legisladores. Así, la medida se convertía en un oráculo que adivina la mejor decisión (T18), que tiene que ver con el momento oportuno (P1). El *punto medio*, como regla de oro de la ética griega, será desarrollado ampliamente por Aristóteles en sus éticas, nada más y nada menos que como la definición de virtud y por Horacio en su *aurea mediocritas*, como criterio de decisión del actuar cotidiano.

Dos son los principales campos de batalla para conseguir el autodomínio: los placeres y las palabras. Respecto de los placeres, los primeros filósofos griegos hicieron una distinción: placeres corpóreos y placeres

<sup>12</sup> El *autoconocimiento*, germinalmente en los presocráticos, encontró acogida en la mayéutica socrática, que preferenciaba el conocimiento de los asuntos éticos; igualmente, los estoicos griegos y romanos propusieron el examen de conciencia como un medio inigualable para el autoconocimiento.

sublimes. En cuanto a los primeros, ciertamente encontramos una visión negativa de ellos: los placeres son cosa mortal (Pe6); incluso, se considera como un gran mal la intemperancia (T12) que es la manifestación de que la persona ya es presa de los placeres y que termina entristecida (S3). Sin embargo, el ser humano es *capaz* de sobreponerse tanto al apetito concupiscible —placeres (C10)—, como al irascible —el ánimo (Q15)—, y así conseguir un total dominio sobre sí, realidad que pondrá de manifiesto Platón con el mito del carro alado, donde, además de exponer su visión tripartita del alma, deja en claro el *control* que puede y debe tener el auriga sobre sus dos caballos: el placer (*epithymia*) y la ira (*thymos*). En cuanto a los placeres supremos, no encontramos un desarrollo claro, sin embargo es importante la expresión «verdadero placer» que denota un sí al placer, aunque no mundano, y que consiste en alcanzar lo anhelado (T10).

Dos notas más acerca del autodomínio: es una obra lenta, que dura tal vez de por vida, pero que si se quiere sea efectiva, debe ser constante (B3). Y otra que es por demás interesante: no sólo hay que gobernarse, sino gobernarse bellamente (T20), es decir, el autodomínio no se consigue por el mero hecho de mandar sobre las pasiones, pues esto podría caer en un masoquismo sin sentido o en hacer gala del autocontrol; no, eso no es virtud. Ésta se consigue cuando el autodomínio es, sobre todo, bello y armónico.

Resta por considerar una materia en que el autodomínio es fundamental: el habla. En efecto, las palabras no provienen del placer o del ánimo, pero por éstos se ven frecuentemente influenciadas. De ahí la necesidad de aplicar la regla de la mesura en el hablar, en vista de las consecuencias que tiene para la persona y para aquéllos con quienes se convive.

Los Sabios recuperan el valor del silencio y de la escucha, como fuente de conocimiento y experiencia, y como el mejor freno para la palabra inoportuna o superflua, que trae consecuencias y arrepentimiento (B4). Por eso, las personas deben escuchar mucho (B10), ser grandes oidoras (C4), poner el sello del silencio y la oportunidad a las palabras (S5). El silencio que se busca es una condición necesaria para alcanzar la sabiduría y la tranquilidad del alma (Pe2), es el silencio activo, que significa reflexión y meditación constante sobre

el pensamiento. Este silencio activo se verifica cuando no se habla de todo lo que ven los ojos (S17), sino que reflexiona sobre lo que ha hecho (B9) y se calla lo que sabe, con el fin de profundizar el saber antes de expresarlo (S18).

Otras consideraciones respecto del hablar son: nunca hablar mal de nadie (Q4), ni burlarse de quienes han caído en una desgracia (Q11). Las palabras deben reflejar correctamente nuestros afectos; por eso no se debe hablar mal del amigo ni bien del enemigo (P8), y así no traicionar a los que depositan su confianza en nosotros (T5), en especial cuando se está consciente de lo que se dice (Q2) y (C17). Es signo de una persona educada el tener lengua bien hablada (C6), hablar a tiempo (B11) y cumplir con la palabra dada y las promesas, ya que es perverso faltar a la palabra (Pe12).

### **1.3. Importancia de la interacción social: familia, amistades y conciudadanos**

El comportamiento hacia quienes nos engendraron tiene un lugar especial en la sabiduría griega, generalmente aunado a que los padres son personas mayores, y por ese solo motivo serían dignos de reverencia (Q8). Los padres son quienes transmiten la vida, los que dieron alimento y educación, apoyo y principios, de ahí que sean los primeros en la sociedad con quien la persona guarda un débito moral, que se hace patente en la reverencia (C2), la justicia (S8) y hasta el mimo y la ternura (T6). Todo esto por dos fines, para ser hijos dignos (Pe9) y para que, cuando se tengan hijos, exigir un trato similar (T8).

Con el resto de la familia, las personas deben ser apacibles (S19) y alegres, generando un clima de confianza, y así acudir a ellos en las necesidades (P3). Los Sabios aconsejan casarse con los del linaje propio para no sufrir menosprecio y humillaciones (C18), y cuando se tengan hijos, educarlos en las virtudes (C12), que será la transmisión y guía hacia el ideal moral que también los padres persiguen.

La amistad fue un tema importante, no sólo para los presocráticos, sino para todos los autores griegos. En la amistad veían una

prolongación del alma, un *alter ego*, a quien acudir en las dificultades y de quien tomar ejemplo para ser mejor, un ejemplo que incluso puede durar aún después de la muerte (T2); así pues, considerando al amigo como un «maestro de vida», es lógico que las amistades se deben cultivar (S16) y no sólo comenzar. La amistad, por esencia, es desinteresada, y así se manifestará acudiendo con prontitud a las dificultades del amigo, y con lentitud a sus banquetes (Q5), no sea que lo opuesto demuestre más bien la ausencia de amistad y la presencia del interés.

En relación con la sociedad, las acciones son claras y precisas para contribuir al bienestar: la obediencia a las leyes (Q19), la tolerancia (P7), aun: ¡el perdón de las injusticias! (Q20) y el consejo oportuno a los ciudadanos acerca de lo mejor a lo cual deben aspirar siempre (C9, S12).

#### **1.4. Al final: la belleza interna, una estética vital**

Tal vez la mejor conclusión acerca de las notas educativas obtenidas del Refranero Clásico sean cuatro citas del mismo, en que se promueven una ética-estética; es decir, la formación de una personalidad bella y buena, cuya belleza exterior sea reflejo de la interior y cuya bondad sea testimonio fehaciente de la sabiduría.

El alma —principio del actuar— debe ser bella y buena (C3), y en eso consiste la autoformación. Teniendo un alma así, las acciones que de ella provengan gozarán de las mismas características: serán bellas-buenas (T3, B2), acciones que son la mayor contribución para el bien común. De este modo, con el principio y las acciones, se conseguirá forjar una conducta, un *carácter bello-bueno* (S4), que es el mejor sinónimo presocrático para nombrar a la «persona educada». ■



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHECA, J., «Oráculo manual: Gracián y el ejercicio de la lectura», **Hispanic Review**., LIX., 1991.

DIÓGENES, Laercio, **Vidas de los filósofos más ilustres**., México., Porrúa., 1991.

GARCÍA BACCA, J.D., **Los presocráticos**., México., FCE., 1991.

GRACIÁN, B., **El arte de la prudencia**., México., Temas de Hoy., 1996.

IMPARA P., **Il Pensiero filosofico prima di Socrate: testimonianze e frammenti**., Roma., Armando., 2000.

FERRATER MORA, J., **Diccionario de filosofía**., Voz: Siete Sabios., Buenos Aires., Sudamericana., 1971.

FERRO GAY, F., **Los filósofos presocráticos: de Homero a Demócrito**., México., SEP., 1987.

SANDYWELL, B., **Presocratic reflexivity: the construction of philosophical discourse c. 600 - 450 BC.**, London., Routledge., 1996.

TOURET, D., **169 First' maxims: for a biojudicial theory = Maximes 'premières': pour une théorie biojuridique**., Francia., La Tournelle., 1983.

WEST M., **The orphic poems**., New York., Oxford University., 1998.

La Web de la Grecia Clásica: <http://roble.pntic.mec.es/~lorbanej/>  
**Thesaurus Linguae Graecae** [disco compacto], Irvine, California., University of California., 1999.



**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

**PEDAGOGÍA DE LA ACTITUD,  
FRUTO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE**

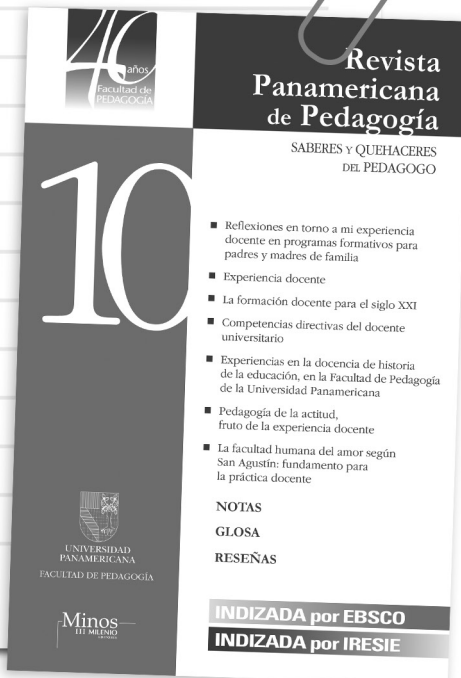
**Itziar Zubillaga Ruenes**

Coordinadora en Arte y Cultura en  
la Universidad Panamericana. Candidata  
al Doctorado en Pedagogía, UPAEP.

**María Isabel Gutiérrez Niebla**

Profesora y Coordinadora  
de la Maestría en Dirección  
de Instituciones Educativas,  
Universidad Panamericana.  
Candidata a Doctorado  
en Pedagogía, UPAEP.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saber y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 10, pp. 101-130, 2007.



# PEDAGOGÍA DE LA ACTITUD, FRUTO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

*Itziar Zubillaga Ruenes*  
*María Isabel Gutiérrez Niebla*

---

## RESUMEN

Este escrito plantea la necesidad y responsabilidad que asume el docente de generar actitudes positivas, de acogimiento y de inclusión, en los momentos de cambio en el desarrollo humano y en el ingreso de los alumnos a nuevos niveles de escolaridad —inicio del preescolar, del nivel básico: primaria y secundaria, y del nivel superior—. Este proceso considera al conocimiento de la persona humana como asidero, entablado la vinculación con la didáctica como medio idóneo para promover virtudes expresadas en disposiciones. Todo lo anterior con base en la experiencia docente vivida a lo largo de los años de formación.

*Palabras claves*, acogimiento; inclusión; vinculación; didáctica; virtudes; experiencia docente.

## ABSTRACT

*This document establishes the necessity as well as the responsibility of teaching to develop positive attitudes in order to receive and to include change moments related to the human development and the entrance to new student school levels —starting with preschool, basic level: elementary and secondary, and university—, considering human knowledge, as the handle and establishing the relationship with didactics as the state of the art to promote virtues that could be expressed in arrangements. All these statements are based on teaching experience during personal development.*

**Key words:** *welcoming; inclusion; link; didactics; virtues; docent experience.*

## TESTIMONIO

El primer día de clases, ha sido y será siempre un día especial; es el inicio de una nueva aventura, un nuevo reto lleno de esperanza y optimismo, de alegrías y tristezas, de enojos y frustraciones, de triunfos y fracasos, sobre todo un año más de experiencia de vida ante aquellos que esperan tanto de nosotros: conocimientos, habilidades..., pero sobre todo actitudes positivas que permitan un ambiente cordial y ameno, donde todos podamos aprender.

Es la hora de entrada. Llegan los alumnos, el primer encuentro con todos y cada uno de ellos; aquel que se precie de ser un buen docente, podrá observar que sus caras nos expresan un sinfín de emociones: sonrisas, lágrimas, seriedad, nervios, temor, indiferencia, expectativa. Algunos dudan si entran o no al plantel, conversan entre ellos, otros piden ayuda, buscan a sus amigos del año anterior para sentarse juntos, varios prefieren sentarse hasta adelante, hay quienes se ubican en el fondo del salón.

Recuerdo muchos inicios de clases, unos más agradables que otros, pero hay uno que significó algo más para mí y que marcó en mi vida un gran reto, al descubrir lo que, gracias a Sergio, desde ese día sería siempre un aspecto esencial en mi trayectoria como docente.

Lo vi llegar, tomado de la mano de su mamá y aferrado a su «lonchera», su uniforme impecable, los zapatos brillaban al igual que las lágrimas que rodaban por su carita. Al llegar a la puerta del salón, abrazó la pierna de su mamá pidiéndole que no lo dejara ahí; ella, con mucho cariño, se arrodilló y lo abrazó informándole que vendría en un rato por él, que yo lo cuidaría *igual que ella* —primer gran compromiso—, eso no fue suficientemente convincente y él volvió a suplicar para que no lo dejara. Entonces me arrodillé, le llamé por su nombre y le hablé con suavidad, reforzando lo que su mamá le acababa de decir. En ese momento, la mamá soltó a Sergio, salió casi corriendo y con lágrimas en los ojos —algo que nos sucede frecuentemente a algunos padres que dejamos a un hijo por primera vez en el colegio—. Sergio y yo entramos muy lentamente tomados de la mano al salón; de repente me soltó y se quedó parado en el centro del salón con la mirada fija en el decorado, no veía nada más. Lo dejé mientras atendía a los demás, pero sin dejar de observarlo.

Cuando al fin los papás salieron del colegio y las puertas del mismo se cerraron, comenzamos a saludarnos. Yo indicaba el lugar donde podían colocar sus «loncheras» y sus suéteres; unos se sentaban en los lugares que habían elegido, otros revisaban todo lo que había en el salón; algunos ya se conocían del año anterior, por lo que no requerían adaptación al colegio y a sus instalaciones, y mostraban gran seguridad. Sin embargo, otros no, pero estaban bastante tranquilos, acogidos por mí y por los otros compañeros. Pero alguien permanecía en el lugar donde me soltó la mano sin moverse, y ése alguien era Sergio. Estaba paralizado, mirando hacia el decorado como queriendo reconocer las figuras que adornaban el salón. Pensé que, en cualquier momento, me pediría algo o se acercaría a alguno de los niños, pero no fue así.

Cuando al fin logramos organizarnos, me percaté que la mayoría ya había notado la actitud de Sergio y empezaría a reaccionar ante ello, por lo que me le acerqué, arrodillándome y mirándolo a los ojos le pregunté que si quería que lo abrazara. Me respondió afirmativamente con un leve movimiento de cabeza y a punto de estallar en llanto, eso me preocupó porque el llanto, al igual que la risa, es contagioso y más en las circunstancias en las que nos encontrábamos —segundo gran reto—. Lo tomé en mis brazos, notando que su corazón latía a mil por hora. Muy quedito, comencé a cantar una melodía que sabía que les gustaba mucho a los niños; abrazados, nos balanceábamos suavemente

y comencé a mirar y a sonreírles a los demás. Conforme cantaba, usando diferentes tonos de voz como la canción lo pedía, empecé a caminar con Sergio tomados de la mano, le pregunté si quería dejar su «lonchera» y me dijo que no. Nos sentamos en una mesa donde había dos lugares vacíos, cada uno en una silla. No le solté la manita hasta que noté que sonreía ante los gestos que yo hacía cantando. Terminó la canción y al ponerme de pie para buscar a mi amigo, el payaso Margarito, Sergio como si fuera un resorte se puso de pie y se sujetó de mi delantal. Lo volví a tomar de la mano, se la apreté con cariño y le dirigí una sonrisa, él también sonrió. Les presentamos juntos a Margarito, «el payaso más bonito». Les dije que Margarito les quería contar un cuento muy lindo, por lo que todos nos íbamos a sentar en el tapete verde a escucharlo.

En ese momento, dos niños tomaron a Sergio de la mano y lo llevaron al lugar indicado. Ya sentados en el tapete verde, y dispuestos a escuchar a Margarito, Sergio se puso de pie y se sentó junto a mí; lo notaba más seguro. El cuento salió de la imaginación de Margarito y mía: les narraba el día que fue por primera vez al kínder. Realmente Margarito, el payaso, además de bonito era muy chistoso y divertido, por lo que fácilmente hacía reír a los niños, incluyendo a Sergio.

Al terminar el cuento, y después de que Margarito se despidió, le pedí a Sergio que lo guardara en su caja, pues ya sabía dónde estaba. Se me quedó mirando, dudé que se levantara y aceptara la tarea, pero cuando otros niños se ofrecieron a llevar a Margarito a su lugar, Sergio se levantó, lo abrazó y lo llevó a su caja; los demás se fueron a sentar. Cuando Margarito quedó guardado, le di las gracias y un beso a Sergio, enseguida brincó, me dio un gran abrazo y las gracias, y corrió a sentarse a su lugar.

Por unos segundos, la que quedó paralizada fui yo. El primer día de clases concluyó y cuando la puerta del colegio se abrió para que entraran los papás por sus hijos, vi con gran emoción cómo Sergio recibió a su mamá: la tomó de la mano y la llevó donde yo me encontraba, preguntándome si mañana iba a estar yo ahí. Le contesté que sí, que todos los días estaría yo ahí. Sergio volteó, sonriendo, a ver a su mamá y le dijo: *¡Entonces, mami, mañana sí quiero venir!*

Cada año, el primer día de clases, recuerdo a Sergio y a muchos otros alumnos que pasaron por mi salón. Necesito recordarlo porque, como

docentes, nuestra experiencia nos va haciendo cada vez más expertos en la materia, pero no debemos olvidarnos que trabajamos con personas únicas e irrepetibles, y que es parte de nuestra naturaleza el saber acoger, el saber reconocer las necesidades de otros y que de nuestro ejemplo, disposición, sentido común y compromiso, depende que cada uno de nuestros alumnos pueda crecer alegre y seguro de sí mismo, reconociendo sus capacidades y limitaciones, sabiendo resolver los problemas que la vida les presenta, aplicando no sólo los conocimientos que construyen mediante aprendizajes significativos, sino las habilidades y actitudes que han desarrollado a lo largo de su vida escolar y que han aprendido de sus profesores, no sólo por su erudición, sino por el testimonio de vida que éstos les han dejado.

El compromiso y la disposición siempre deben estar presentes en ese primer día de clases, sin importar qué edad tengan los alumnos, porque tanto en preescolar como en los demás niveles educativos —incluyendo la educación superior—, siempre habrá un primer día de clases y un «Sergio» que puede entrar al salón. La actitud frente a cada estudiante necesita ser de apertura, de interés, de realmente «querer observarlo» —no sólo mirarlo—, de saber reconocer en cada uno lo que en ese momento necesita.

La actitud que el docente mantiene dentro del aula es cien por ciento significativa para el estudiante, y se puede elegir entre la indiferencia y la soberbia, o entre la empatía y la humildad. Es recomendable considerar las necesidades afectivas de la persona en cada etapa de su vida, ya que en ello va implícita, en gran medida, su disposición y seguridad para aprender.

El testimonio anterior es una manera de comprender la importancia de las actitudes en la vida del alumno<sup>1</sup> y del docente<sup>2</sup>, de esas

<sup>1</sup> El alumno es quien ha de recibir las primeras manifestaciones de actitudes positivas por parte del docente para integrarse y adecuarse afectiva y socialmente a los cambios que le implican la vida académica, acompañados de las propias evoluciones cronológicas y personales.

<sup>2</sup> El docente, como adulto responsable, maduro, profesional y sobre todo comprometido con la educación (propia y de los demás) es quien ha de ejemplificar, de mediar, de otorgar, de vivir, en primera instancia, las actitudes positivas que acojan al alumno para facilitar su proceso de adaptación al cambio en su vida académica.

disposiciones de apertura, optimismo, acogimiento, magnanimidad, etcétera, que han de desarrollarse para lograr una adecuación óptima en los momentos de cambio de la vida académica, reconociendo a la persona en su integralidad.

## PERSONA HUMANA, EJE PROTAGÓNICO DE LA EDUCACIÓN

La persona es un ser compuesto de cuerpo (componente material) y de alma (principio de vida que lo anima). Esta alma es racional, puede aprender, actuar y hablar sobre lo que conoce; puede amar o rechazar lo que le rodea y tiene la capacidad de desarrollar las competencias humanas para aprender a ser, a hacer, a querer y a trascender.

«La persona para su desarrollo debe captar lo que le rodea y, al conocer lo externo, sufre en sí misma modificaciones que la sensibilizan internamente y que la llevan a experimentarse y, por tanto, a profundizar en su propio conocimiento»<sup>3</sup>. Todo lo que la persona capta, afecta su unicidad como ser bio-psico-social-espiritual-trascendente, ya que en sí misma no puede concebirse de manera separada.

La persona humana necesita vivir en unidad, asumiendo que lo que es, piensa y hace, trasciende en otros, a través del servicio; esto lleva a la reflexión acerca de un actuar coherente<sup>4</sup>, congruente<sup>5</sup> y consistente<sup>6</sup>, así como eficaz<sup>7</sup> y eficiente<sup>8</sup> para todo lo que emprende en los diferentes ámbitos en donde se desempeña y sobre todo en el académico, tema que nos ocupa en este escrito.

<sup>3</sup> LÓPEZ DE LLERGO, A.T., **Valores, valoraciones y virtudes. Metafísica de los valores**, p. 29.

<sup>4</sup> Se entiende por *coherencia* la actitud ordenada lógicamente y, en consecuencia, con estructuras previas.

<sup>5</sup> *Congruencia* es lo conveniente de acuerdo con una relación lógica.

<sup>6</sup> *Consistente* es quien persiste de manera estable y sólida.

<sup>7</sup> *Eficacia* es la aptitud de logro de lo planeado, es hacer lo que se debe hacer.

<sup>8</sup> *Eficiencia* es el logro de un trabajo bien hecho en tiempo y forma.



Para el docente, por lo tanto, es fundamental vivir la acción educativa acorde con lo que es, piensa, dice y hace en su vida diaria, de tal manera que pueda lograr aquello que se ha propuesto en su proyecto de vida y sobre todo en su proyecto de vocación profesional, obteniéndolo de la mejor manera, como una tarea bien hecha, bien estructurada, conforme a la intención que se tenga para con los alumnos. En una palabra: *querer* su vocación; lo que realiza dentro y fuera del aula.

El docente y los alumnos son protagonistas activos en el proceso educativo y necesitan comprender que enseñar no es una simple y llana transmisión de información, y que aprender no es una mera repetición mecánica de conceptos o conductas; no se puede ni se debe reducir a eso el quehacer educativo. «El elemento central está en la relación entre los actores de estos procesos de enseñanza y aprendizaje [así en plural], en lo que ambos consiguen alcanzar juntos, pues el conocimiento, ante todo, se construye y reconstruye *socialmente*, y sólo mediante ello transforma la manera de ver el mundo y de actuar en el mismo»<sup>9</sup>.

Cuando el educador se asume como un agente de cambio, es porque ha reflexionado acerca de su vocación, disposición y convicción personal en un acto consciente y voluntario, en donde intervienen sus conocimientos, sus habilidades y sobre todo sus actitudes; de ello dependen las relaciones interpersonales y la disposición para las mismas. Una actitud optimista, de apertura al diálogo y una buena comunicación con los alumnos, influye positivamente asegurando una mejor interacción durante el proceso educativo.

Para que el docente transmita las actitudes adecuadas es importante que identifique y conozca la etapa de desarrollo en la que se encuentran sus alumnos. Así, su intencionalidad educativa se dirigirá a los intereses y necesidades propias de la edad, confirmando la unidad del ser humano como eje protagónico de la educación.

<sup>9</sup> MENDOZA BUENROSTRO, G.J., *Por una didáctica mínima. Guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores.*, p. 33.

## **DESARROLLO HUMANO, COMPAÑERO INSEPARABLE DEL DOCENTE**

Si retomamos el testimonio inicial, se infiere que existen cuatro momentos en el transcurso del desarrollo humano<sup>10</sup> que destacan en cambios profundos para la vida académica de la persona: el ingreso —por vez primera— al ámbito escolar; el paso de preescolar a primaria; el cambio de primaria a secundaria, y la adecuación del nivel medio superior al superior. Estos cuatro períodos, llevan implícito un trabajo sustancial por parte del alumno y del docente en el aspecto del desarrollo humano que se identifica como afectivo-social<sup>11</sup> y que incide directamente en las actitudes.

En cada uno de estos momentos, el desarrollo afectivo-social se expresa de la siguiente manera:

Alrededor de los tres años es cuando el infante<sup>12</sup> pasa a ser niño<sup>13</sup> y llega —por lo general— el momento de integrarse a la escuela.

<sup>10</sup> El desarrollo humano es el transcurrir de la vida; es el estudio a nivel científico de los cambios gestados en cada ser humano, la permanencia de algunos de ellos, las generalidades humanas y la individualización de dichos cambios en cada persona única e irreplicable. El desarrollo humano incluye etapas evolutivas que son: infancia (desde la concepción hasta los tres años), niñez (segunda: de los tres a los seis años; tercera: de los seis a los doce años), adolescencia (pubertad: de los doce a los catorce años; media: de los catorce a los diecisiete años; final: de los diecisiete a los veintiún años), adultez (juventud: de los veintiuno a los cuarenta años; intermedia: de los cuarenta a los sesenta y cinco años; tercera edad: de los sesenta y cinco años en adelante).

<sup>11</sup> El desarrollo afectivo-social conlleva a los sentimientos que son aquellas alteraciones del ánimo que permanecen, por períodos de tiempo relativamente duraderos, con una intensidad de moderada a baja, y que denotan valencias positivas y negativas. A las emociones conceptuadas como alteraciones del ánimo, intensas y pasajeras que expresan agrado o pena. A los estados de ánimo que son las disposiciones bajo las cuales se encuentra una persona por cierto período de tiempo manifestando, en general, alegría, tristeza, abatimiento, etcétera, como propensión general. Asimismo, involucra a las relaciones interpersonales que son las que se gestan con los demás y la relación intrapersonal que es el convivio con uno mismo.

<sup>12</sup> Infante es aquel que cuyo lenguaje (interno y externo) aún no es lo suficientemente comprendido por él mismo.

<sup>13</sup> Niño es aquél cuyo lenguaje interior y expresivo es comprendido por sí mismo.

Es sabido que el niño se encuentra en el aspecto afectivo-social al mostrar la confianza adquirida «por una sensación de comodidad física y una experiencia mínima del temor y la incertidumbre»<sup>14</sup> que ha desarrollado en la protección parental y familiar, o bien, se conduce por la desconfianza<sup>15</sup> ante la presencia de nuevas experiencias. También se manifiesta por la autorregulación intentando realizar, por sí mismo, diferentes actividades como: controlar esfínteres, comer y vestirse solo. Lo anterior lo ha adquirido en los primeros 36 meses de vida y, al momento de ingresar a la escuela, expresará la confianza o la desconfianza, y la autorregulación al relacionarse con personas diferentes a las que habitualmente ha convivido. Este ingreso es una manera de consolidar lo que ahora es capaz de realizar por sí mismo y del control de su propio ser. El niño primerizo, al ingresar al preescolar, sabe manifestar alegría, tristeza, miedo y enojo. En este período de la vida académica, el docente debe prepararse para, desde un principio, acoger a todos sus alumnos, pero especialmente a aquéllos para quienes el proceso sea más doloroso, comprendiendo que para el niño es una pérdida el dejar el confort de su hogar para llegar a un espacio en el que ha de adecuarse por sí mismo y en donde debe compartir al docente con otros compañeros. Este cambio es, de alguna manera, una huella de abandono que el niño vivencia: deja su ritmo hogareño y cotidiano para enfrentarse a una vida escolar que demanda la utilización de sus aprendizajes sociales y afectivos para relacionarse con los demás y para aprender.

El segundo paso de adecuación académica es el correspondiente al término de los años preescolares para ingresar a la primaria. La época escolar, el transcurrir de seis años, exige un comportamiento afectivo-social más lógico, ordenado y formal. Ahora es el momento en que los niños expresan «la autodefinición, cuando comienzan a identificar un conjunto de características para describirse a sí mismos»<sup>16</sup> y su identidad de género, mediante conductas observables en las relaciones con sus coetáneos y docentes, «[...] siendo demasiado evidente que intentan obtener del maestro una atención muy personal»<sup>17</sup>; además

<sup>14</sup> MAIER, H., *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears.*, p. 39.

<sup>15</sup> Ídem.

<sup>16</sup> PAPALIA, D.E., *Psicología del desarrollo.*, p. 415.

<sup>17</sup> WALLON, H., *La evolución psicológica del niño.*, p. 168.

de que el niño va alcanzando un desarrollo afectivo que inicia con la incomprensión de que dos sentimientos puedan existir en él mismo y hacia el mismo objeto, hasta la comprensión de que pueden tenerse sentimientos contradictorios hacia una misma persona, objeto, hecho, etcétera, al mismo tiempo. Socialmente, evidencia la disciplina y los hábitos adquiridos a lo largo de su existencia; expresa la interiorización de aquellas actitudes, virtudes y valores que la sociedad le ha enseñado y se convence de que son comportamientos deseables y esperados por los demás. Para que el alumno escolar logre un sano desarrollo de lo anterior, es fundamental que el docente que lo recibe en el primer grado de primaria, sepa comprender el estadio por el que el niño atraviesa y, sobre todo, disponga de actitudes —como la comprensión y el entusiasmo— para lograr que perciba, por él mismo, que es capaz de asumir, solucionar y adecuarse a las nuevas exigencias académicas, de acuerdo con su particular manera de ser, afianzando de ese modo su personalidad.

El tercer cambio observado como sobresaliente para la adecuación de la vida académica de cada persona, es cuando el alumno culmina su formación básica escolar e inicia la etapa de adolescente, ingresando al primer año de secundaria.

Este cambio se caracteriza por «conductas afectivo-sociales que conllevan la afirmación de la identidad frente al conflicto de identidad»<sup>18</sup> que se presenta al inicio de esta etapa y se cierra en la juventud. La identidad conlleva el cuestionamiento personal de los valores y creencias que antes se asumían de acuerdo con la familia y a la sociedad, y ahora han de reafirmarse por la propia reflexión para formar un *yo* congruente. Afectivamente, el adolescente presenta cambios de estados de ánimo frecuentes, lo que provoca diversidad de conductas ante el docente, quien ha de tener la disposición de conocer a sus alumnos para ayudarlos en la identificación de su ser.

El cuarto y último paso de adecuación en la vida académica es el cambio de la educación media superior a la superior: se concluye la preparatoria y se accede a la institución universitaria. Durante este período, el alumno se encuentra en la adolescencia final y en el umbral

<sup>18</sup> PAPALIA, D.E., *Desarrollo humano.*, p. 469.

de la adultez. Socio-afectivamente se ubica en el momento en que las relaciones interpersonales se vuelven amplias y desaparece la exclusividad, siendo las amistades más firmes y duraderas; los sentimientos, emociones y estados de ánimo son más concretos y estables. Es un período de decisiones profundas en cuanto a la profesión elegida. El ingreso a la universidad es un momento de incertidumbre en donde el alumno espera haber decidido adecuadamente su vocación y tiene profundas expectativas ante sus estudios académicos elegidos. Los docentes universitarios poseen el compromiso de fortalecer la decisión contraída por los alumnos y recibirlos en la educación superior, considerándolos como seres humanos capaces de adoptar decisiones.

De acuerdo con los cuatro momentos trascendentes de la adecuación de la vida académica de la persona, se considera que son las actitudes las que facilitan el acomodamiento en esos períodos de transición. Estas actitudes son el reflejo, por parte del docente, de acoger a los alumnos en relación con sus condiciones de desarrollo y sus particularidades. En cuanto al alumno, se espera de él una respuesta positiva con base en las actitudes expresadas por los docentes para adecuarse a las condiciones y exigencias escolares y académicas que conlleva cada período.

Por lo tanto, el desarrollo de actitudes positivas es fundamental para el logro de un compromiso en el quehacer educativo en cuanto al aprendizaje por parte del alumno, así como un fortalecimiento de las habilidades del docente para humanizar y profesionalizar su tarea, favoreciendo con esto un sano desarrollo afectivo-social de ambos actores del proceso educativo.

## **ACTITUD DOCENTE: MODELO DE EJEMPLARIDAD**

Las actitudes son disposiciones del ánimo, «[...] inclinaciones afectivas hacia acciones constructivas para el individuo y su entorno, como aquéllas de desaliento ante conductas que puedan lesionar tanto la calidad de vida del sujeto, como, en alguna medida, la de su comunidad»<sup>19</sup>, por lo que tanto el docente como el alumno han de desarrollar

<sup>19</sup> DURAN RAMOS, T., «Introducción al estudio de las actitudes», en *Paedagogium*, p. 12.

disposiciones positivas o deseables para lograr dinamismo en su formación. Para ello es vital que quienes coparticipan en el acto educativo tengan la voluntad de adquirirlas de manera personal, consistente, en su propio ser. Las actitudes son parte de la naturaleza humana<sup>20</sup>, son inherentes a la persona, quien presenta una necesidad de logro y de permanencia afectiva-social.

Las actitudes se desarrollan a lo largo de la vida mediante las creencias generadas del entorno que se observa directamente y de las vivencias hacia personas, acontecimientos o situaciones concretas. Por lo que se infiere que el primer momento en que se gesta una actitud hacia la vida académica es cuando el niño, al ingresar al preescolar, aprende actitudes de acuerdo con la experiencia que vive de dicho suceso, misma que fácilmente puede reproducir en situaciones futuras. Cabe aclarar que lo anterior no es un determinante, que la persona, gracias a la educación, puede cambiar y reaprender; sin embargo, las primeras experiencias son fundamentales en influencia, siendo así que «la totalidad de las creencias de una persona sirve de base informativa fundamental»<sup>21</sup> para desarrollar sus actitudes. De esto se deriva un ejemplo de Rosenberg:

[Imaginemos] Un hipotético sujeto de cinco años que entra al jardín de niños. Aunque su efecto pudo ser básicamente positivo, desarrolla esta percepción durante el primer día: en el jardín hay muchos nuevos juguetes excitantes, las galletas que le dieron estaban buenas, la maestra leyó historias interesantes para los niños; pero, por otro lado, ella parece mala, él empieza a imaginar que su madre podría olvidar recogerlo para llevarlo a casa. Las últimas dos creencias son inconsistentes con las anteriores y con el efecto positivo inicial. Consecuentemente, el niño experimenta algún tropiezo desagradable al prepararse para su segundo día en el jardín. Desde su propia necesidad de reducir la tensión resultante, y también guiado por las invitaciones y promesas de sus padres, él reexamina la situación del jardín y después del segundo día se llega a autoconvencer de que la maestra no parece mala y de que su madre no olvidará recogerlo. Cambiando estas creencias, él logra una gran

<sup>20</sup> Naturaleza humana es lo que le es propio al ser humano, lo que le compete ontológicamente.

<sup>21</sup> DURÁN RAMOS, T., *op. cit.*, p. 12.

consistencia afectivo-social (también cognitiva) y esto hace que encuentre más fácil llegar al jardín de niños en los días sucesivos<sup>22</sup>.

Con lo anterior, se deduce que el niño pudo percibir actitudes positivas que lo hicieron regresar y mantenerse en el jardín de niños gracias a factores externos, logrando así una consistencia afectiva-social e interna hacia el acontecimiento, externando disposiciones deseables, dentro de las cuales comprendió que la docente es alguien agradable debido a sus actitudes. Y éstas han de acompañarse de un criterio ético —inseparable de la educación—, para que se conviertan en permanentes.

Las actitudes positivas que el docente logre generar en sus alumnos de manera permanente, previenen que el fracaso escolar sea mínimo, pues además de educar académicamente, el docente los forma para la vida, les enseña a sobreponerse a los cambios, a concentrar su esfuerzo en el logro de objetivos, a desechar el analfabetismo afectivo, el cual tiene consecuencias extremas en el proceso de socialización —depresión, violencia, entre otras—...

Formar en actitudes positivas, acompañadas por principios morales, es una parte de la educación afectiva que, como tal, otorga satisfacción personal en el sentido de superar fracasos, aceptar y dar sentido al dolor, para no ser sólo personas socialmente aceptables, sino seres de donación, generosos y verdaderamente libres.

Al desarrollar el docente sus propias actitudes y propiciar las del alumno, debe considerar la disposición de servicio como primordial, puesto que quien no vive para servir, no sirve para vivir. Darse al otro como docente es crear ambientes de aprendizaje óptimos para que el proceso educativo se pueda llevar a cabo.

La experiencia lleva a concluir que, para crear ambientes de aprendizaje, es fundamental avocarse al campo de conocimiento mesológico de la pedagogía<sup>23</sup>, en donde se ubica a la didáctica como el *arte* por medio

<sup>22</sup> ROSENBERG, M.J., «Inconsistency arousal and reduction in attitude change», en STEINER, D. y FISHBEIN, M., *Current studies in social psychology*., págs. 124-125.

del cual el docente puede, con actitudes idóneas, transmitir de manera estructurada y ordenada su quehacer educativo.

## DIDÁCTICA: MEDIO PARA LA FORMACIÓN DE ACTITUDES

Todo aquel que desea estar al servicio de los demás, requiere de la didáctica. Por ello, hay que comprender por qué ésta puede y necesita ser la estructura en la experiencia docente e incidir en la integralidad de la persona que vive y disfruta de ella. El actuar humano implica una serie de procesos que necesariamente se interrelacionan, puesto que la persona es un ser de trascendencia con potencias espirituales<sup>24</sup>, y ello le permite actuar conforme a lo que la naturaleza le ha otorgado.

La didáctica<sup>25</sup> ayuda al docente cuando su actitud ante el quehacer educativo conlleva una congruencia de vida consistente y coherente con

<sup>23</sup> «[...] hace referencia a los medios de la educación, es decir, al hacer; precisamente por medio de este quehacer se guía la didáctica». Villalobos. E. M., **Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje.**, p. 17.

<sup>24</sup> Las potencias espirituales tienen como objeto propio el trascendental, compartido por todos los entes: unidad, verdad, bondad y belleza —trascendentes básicos— no exclusivas de un solo ente. Explica por qué la verdad es objeto de la inteligencia: algo es lo que es y no otra cosa; que la bondad es objeto de la voluntad: todo ente lo tiene por el hecho de ser y, cuando se le conoce, puede despertar deseo y apetencia; que la belleza es objeto de ambas, es decir es la síntesis intuitiva-intelectiva-volitiva de la verdad y del bien; y la unidad, captada por la persona de manera espontánea, debe ser revalorada y defendida para conservar al ente tal cual es. Es el primer trascendental y el fundamento de los demás. No es el ser, sino su primer atributo. Cfr. LÓPEZ DE LLERGO, A. T., **Valores, valoraciones y virtudes. Metafísica de los valores.**, p. 31.

<sup>25</sup> Que por su definición es ciencia, teoría, práctica, técnica, arte y tecnología, por su semántica es enseñanza-aprendizaje, instrucción, comunicación de comunicaciones, sistema de comunicaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, y por su finalidad, es formación, instrucción formativa, de desarrollo de facultades y creación de cultura. Proviene del verbo *didasko*, que significa «enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar». Este *arte de enseñar* hace referencia a guiar y mediatizar los conocimientos y principios, con la instrucción, actividades prácticas y desarrollo de actividades, en todos los ámbitos: familiar, escolar, empresarial y comunitario. VILLALOBOS PEREZ-CORTÉS, E.M., **Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje.**, p. 45.



aquello que es, piensa, dice y hace, considerando además el trabajo eficaz y eficiente donde proyecta toda su vocación y su ser personal.

Cuando se quiere aquello que se hace, el producto —el quehacer educativo— será de excelencia, pues quien lo recibe, si a su vez lo acepta como un bien, estará basándose en una necesidad real y ello lo llevará a actuar de acuerdo con una intención, planeándolo y ejecutándolo mediante una metodología adecuada: estrategias, medios y técnicas, en los tiempos necesarios y en los lugares propicios para que el aprendizaje surja y el docente muestre sus habilidades didácticas, incluidas las actitudes, consideradas al momento de evaluar todo el proceso educativo con la finalidad de que, tanto el docente como el alumno, valoren la trascendencia de las mismas.

La experiencia señala que no todo docente tiene la preparación didáctica y pedagógica en cualquier nivel educativo, pero esto se manifiesta sobre todo a nivel medio y superior, donde el cuerpo docente de cualquier institución se conforma por profesionistas cualificados en sus áreas que desean impartir clases por el gusto de compartir lo que saben o que, al no contar con un trabajo, recurren a la docencia como el medio para desempeñarse profesionalmente. Lamentablemente —siempre existe un «pero»—, no cuentan con el apoyo y el sustento de la didáctica. El dominar una ciencia, una especialidad o una materia no hace al docente, éste va más allá —como ya se mencionó— de la mera información o transmisión de conocimientos.

La docencia es actuar con vocación, convicción, coherencia, congruencia, consistencia, eficacia y eficiencia como persona y como profesional de la educación. En pocas palabras: *la docencia es una actitud de ejemplaridad*. Las habilidades docentes deben ser adquiridas por todo aquel profesional de la educación que desee participar en el quehacer formativo, considerando que las actitudes docentes necesariamente involucran a toda la persona, implican una donación total al quehacer educativo, a los alumnos, a la institución donde se labora y, por consecuencia, a la sociedad. Por ello, «el docente debe estar en constante perfeccionamiento<sup>26</sup>, buscando la mejora y el crecimiento personal a través del ejercicio de las

<sup>26</sup> Concluir integralmente una obra de manera excelsa.

virtudes. Éstas, junto con la didáctica, proporcionan al docente los medios por excelencia para desempeñarse como tal, considerando todas las áreas del desarrollo humano: física, cognitiva, afectiva y social, además de la imperiosa necesidad de conocer la etapa evolutiva de desarrollo de los alumnos a quienes acompaña en el proceso educativo. Esto lo llevará a considerar, entonces, lo importante que es su disposición, participación, actitud y sensibilidad como docente, cuando un alumno ingresa a un nivel educativo distinto al anterior, facilitándole su adaptación, proporcionándole confianza, apoyo y optimismo en esta nueva etapa.

Con base en lo anterior es necesario considerar aquellas virtudes que todo docente debe ejercitar para vivirlas en su experiencia diaria como persona y como profesional.

## VIRTUDES, EXPRESIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Cuando la persona humana cobra conciencia de lo que la naturaleza le ha otorgado, es capaz de reconocer que es un ser inacabado y que la educación es el camino para la formación y adquisición de virtudes. La familia es la encargada de iniciar este proceso con los hijos, ampliando en la segunda niñez su ámbito social al acudir al preescolar; en este momento, el docente adquiere la co-responsabilidad de formar a los alumnos. Ello implica, por lo tanto, el que éste viva las virtudes de manera personal, fortalezca las ya adquiridas y se empeñe en alcanzar aquellas que representan oportunidad de crecimiento, porque nadie puede dar lo que no posee.

La persona, en el aspecto espiritual, además de inteligencia está dotada de voluntad, y para su formación integral debe ejercitar ambas facultades. En el campo de la voluntad ha de desarrollar también una actitud de autocontrol que le facilitará adquirir virtudes, *hábitos buenos que se internalizan de manera estable en la personalidad*<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> LÓPEZ DE LLERGO, A.T., *op. cit.*, p. 101.

La actitud del docente es factor indispensable para la aceptación y la adecuación del alumno a los inicios de cada nivel educativo para que el estudiante, de acuerdo con su edad, encuentre en la institución y en las personas que en ella laboran, apertura, confianza, acogimiento, etcétera. Para ello, el docente requiere actuar conforme al libre ejercicio de las virtudes.

El verdadero valor del docente es vivir su quehacer educativo con humanismo y profesionalidad, ejercitando todas las virtudes; en concreto, aquellas que favorecen la aceptación y la adecuación del alumno en momentos decisivos que implican cambios en el desarrollo humano, así como en los diferentes niveles educativos. Entonces, se obtendrán como resultado diversos frutos que engrandecen a la persona humana en cuanto a su afectividad, sus actos, sus relaciones y sus actitudes.

Los cuatro valores originarios o fundantes —unidad, verdad, bien y belleza, llamados así porque de ellos se desprenden los demás—, son aquellos que compartimos con todas las personas y nos permiten relacionarnos. Los valores humanos que se desprenden de los originarios son los valores corporales, espirituales y corpóreo-espirituales. De los espirituales se derivan, a su vez, dos tipos de valores: inmanentes<sup>28</sup> y trascendentes<sup>29</sup>. De estos últimos —trascendentes— surgen, entre otros: los valores sociales<sup>30</sup> y morales<sup>31</sup>, los cuales necesariamente caracterizan la vocación docente, ya que implican un compromiso y responsabilidad, por parte del profesional de la educación, hacia la sociedad. Su misión es la de formar y educar personas, considerando ambas acciones como procesos permanentes desde el nacimiento hasta la muerte; el docente reconoce, entonces, la relevancia de las mismas en la actitud que deberá caracterizarlo. Uno de los valores sociales que necesariamente él debe poseer es la subsidiaridad<sup>32</sup>, representada por una

<sup>28</sup> «Aquellos valores que perfeccionan la naturaleza de quien los posee», LÓPEZ DE LLERGO, A. T. *op. cit.*, p. 196.

<sup>29</sup> «Son los valores que benefician a otros». *Ídem.*

<sup>30</sup> «Son los valores que se derivan de las diversas relaciones humanas». *Ibidem.*, p. 197.

<sup>31</sup> «Son los valores que posee toda voluntad». *Ibidem.*, p. 196.

<sup>32</sup> «Es la colaboración que completa las carencias de los demás». *Ibidem.*, p. 170.

actitud de orientación y formación hacia el alumno para coadyuvar en su crecimiento y desarrollo continuo.

Es fundamental que el docente fortalezca los valores por medio del ejercicio de las virtudes para alcanzar una armonía en su afectividad, actos y relaciones y, en consecuencia, su actitud frente a la vida será de apertura y optimismo, lo cual forzosamente se verá reflejado en su actuar hacia los alumnos.

Algunas de las virtudes morales que favorecen las actitudes de donación, servicio y acogimiento hacia el alumno son: la prudencia, la generosidad, el optimismo, la longanimidad y la humildad. Cada una produce un fruto que actualiza y engrandece las potencias de la persona y la hace más digna y plena: el amor, el gozo, la magnanimidad, la benevolencia, la honestidad y el equilibrio. He aquí los elementos que darán fundamento a las actitudes que favorecen el quehacer educativo de todo docente.

La *prudencia* es una virtud moral, eje que guía a las demás virtudes y es la encargada de encauzar a los demás —por su condición permite un actuar eficaz, oportuno y preciso de acuerdo con la realidad—, también genera la reflexión para la toma de decisiones, siendo así que el docente es responsable de conducir a los alumnos en momentos de cambio o de crisis, haciéndoles tomar conciencia de las circunstancias en las que se encuentran para lograr un actuar sereno y responsable. La prudencia fortalece a la unidad, a la belleza y al bien como valores originarios, dando como resultado el amor, el gozo y la serenidad, frutos que trascienden en el ser del docente, promoviendo un actuar integrado que sabrá volcar a los alumnos en el momento adecuado y con la ecuanimidad requerida.

La *generosidad* es «actuar a favor de otras personas desinteresadamente, y con alegría, teniendo en cuenta la utilidad y la necesidad de la aportación para esas personas, aunque cueste un esfuerzo»<sup>33</sup>, siendo así que el docente ha de estar disponible —en tiempo y en actitud—

<sup>33</sup> ISAACS. D., *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*, p. 49.

para ayudar al alumno a adecuarse a su nuevo estatus de desarrollo humano y de escolaridad, esforzándose para hacerle la vida agradable, y buscando desarrollar una relación afectiva de acuerdo con las necesidades de aceptación y de adecuación de cada alumno. La generosidad fortalece tanto a la unidad como a la belleza en tanto valores originarios, produciendo como resultado el amor y la serenidad, frutos que trascienden en las actitudes docentes.

El *optimismo* es una virtud en donde la persona humana:

[...] confía, razonablemente en sus propias posibilidades, y en la ayuda que le pueden prestar los demás, y confía en las posibilidades de los demás, de tal modo que en cualquier situación, distingue, en primer lugar, lo que es positivo en sí y las posibilidades de mejora que existen y, a continuación, las dificultades que se oponen a esa mejora, y los obstáculos, aprovechando lo que se puede y afrontando lo demás con deportividad y alegría<sup>34</sup>.

El docente, confiado en los conocimientos que posee tanto de la persona humana en sí, como de la etapa de desarrollo en la que se ubican sus alumnos y de las estrategias didácticas que puede utilizar, logra asumir con realismo y objetividad el momento por el que pasan los alumnos y aprovecha las circunstancias de cada uno para afrontarlas con nobleza y agrado. El optimismo fortalece al bien como valor originario, dando como resultado el gozo, fruto que se contagia.

La *longanimidad* es la grandeza de espíritu que permite dotar de sentido a los afectos ante las adversidades. El docente, conociendo los sentimientos y emociones de los alumnos en los primeros días de ajuste escolar, puede enseñarles a organizarse y a comunicar sus inquietudes y experiencias previas, involucrándolos para alcanzar un propósito común. La longanimidad fortalece a la belleza como valor originario, provocando como resultado la magnanimidad, fruto de la confianza en los demás y en sí mismo, y del reconocer la capacidad intrapersonal.

<sup>34</sup> *Ibidem.*, p. 83.

La *humildad* es «reconocer las propias insuficiencias, las cualidades y capacidades, y aprovecharlas para obrar el bien sin llamar la atención ni requerir el aplauso ajeno»<sup>35</sup>. El docente, con base en su experiencia, debe saber acoger con discreción a sus alumnos, con la suficiente confidencialidad para no evidenciar las carencias individuales que ellos expongan y, además, ir reconociendo los dones naturales de cada uno, poniendo atención en sus intereses personales, escuchándolos con vehemencia. La humildad fortalece a la verdad como valor originario, engendrando como resultado la honestidad, fruto de las ideas que se tienen de uno mismo y de los demás, inscritas en la intimidad.

## CONSIDERACIONES FINALES

Es fundamental que los educadores se preocupen y ocupen en desarrollar en ellos mismos, y en generar en sus alumnos, actitudes positivas de acogimiento e inclusión en los momentos decisivos de cambio, de acuerdo con la etapa de desarrollo por la que transitan.

Es necesario desarrollar competencias básicas del docente, como la observación, análisis, reflexión y estudio del perfil de cada alumno para atender los requerimientos e intereses de los estudiantes, lo que le permitirá asumir actitudes adecuadas ante el grupo.

El docente debe representar ejemplaridad en cuanto a las actitudes para elevar la conciencia personal, la cual incide en la conciencia social.

El docente ha de estimular investigaciones relacionadas con los cambios evolutivos y de nivel escolar con la finalidad de comprender los factores que concurren en la expresión de conductas actitudinales que desea promover entre los alumnos, siendo esto un campo preventivo para evitar conductas indeseables.

<sup>35</sup> Isaacs, O., *op. cit.*, p. 363.

Se requiere de docentes conscientes de su vocación y responsabilidad al estar frente a un grupo de alumnos. Ello implica necesariamente sacrificio, preparación, actualización y disposición para asumir el quehacer educativo con una actitud de apertura, diálogo, esperanza y alegría frente al reto de formar e incidir en aquellos que compartirán la aventura de construir aprendizajes y saberlos aplicar en su vida diaria.

La experiencia afirma que *en el pedir está el dar*, por ello cuando un docente asume que en él está la intención y la disposición de ser mejor —para incidir y obtener lo mejor de cada alumno—, esto lo llevará a cuestionarse si la pedagogía, que estructura y guía su labor docente, es una pedagogía optimista, alegre, una pedagogía de actitud, que promueva la formación de virtudes y el logro de frutos que fortalezcan los valores humanos.

Un docente estará basando su labor educativa en una pedagogía de actitud optimista y apegada a la realidad, si sabe transmitir sus experiencias y conocimientos de una manera positiva, asumiendo que tanto el éxito como el fracaso, las alegrías y las tristezas son ocasiones de crecimiento, de desarrollo y, sobre todo, oportunidades para alcanzar el fin último que es la felicidad y la plenitud de vida.

La pedagogía de actitud permite al docente mostrar que puede asumirse la vida desde dos puntos de vista: uno pesimista y negativo, donde todo se constituye en problema y conlleva a la ansiedad y a una parálisis intelectual, volitiva y afectiva que impide a la persona desarrollarse de manera armónica e integral; y otro optimista y positivo, donde tanto las experiencias positivas como las negativas pueden ser oportunidad de crecimiento, de ejercitar virtudes que fortalezcan a la persona humana de manera que pueda lograr un desarrollo armónico e integral.

Una pedagogía con actitud, favorece no sólo la adaptación y aceptación de los alumnos en los momentos de cambios en su desarrollo humano y de nivel educativo, también propicia ambientes donde tanto el docente, como el alumno puedan conscientemente aportar, generar, compartir y construir aprendizajes y enseñanzas que les permitan aprender a ser, a pensar, a decir, a hacer y a trascender como seres de relación y donación. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DURÁN RAMOS, T., «Introducción al estudio de las actitudes», en **Paedagogium.**, núm. 14., págs. 12-15.

ISAACS, D., **La educación de las virtudes humanas.**, Pamplona, EUNSA., 2000., 475 págs.

LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa., **Educación en valores, educación en virtudes.**, México., CECSA., 2001., 180 págs.

MAIER, H., **Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears.**, Buenos Aires., Amorrortu., 2000., 358 págs.

MARUJO, H.A., *et al.*, **Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes.**, Madrid., NARCEA., 2003, 132 págs.

MEECE, J.L., **Desarrollo del niño y del adolescente para educadores.**, México., Mc Graw Hill., 2000., 394 págs.

MENDOZA BUENROSTRO, G.J., **Por una didáctica mínima. Guía para facilitadores instructores, orientadores y docentes innovadores.**, México., Trillas., 2003, 167 págs.

PAPALIA, D.E., *et al.*, **Desarrollo humano.**, México., Mc Graw Hill., 2004., 785 págs.

PAPALIA, D.E., *et al.*, **Psicología del desarrollo.**, Colombia., Mc Graw Hill., 2001., 837 págs.



ROSENBERG, M.J., «Inconsistency arousal and reduction in attitude change», D. Steiner y M. Fishbein (eds.), **Current studies in social psychology**, New York., Holt Rienhart y Winston., págs. 121-134.

SANTROCK, J. W., **Infancia: psicología del desarrollo**, España., Me Graw Hill., 2003, 556 págs.

VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, E.M., **Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje**, México, Trillas., 2002., 254 págs.

WALLON, H., **La evolución psicológica del niño**, Barcelona., Crítica., 2000., 178 págs.



**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

### **COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

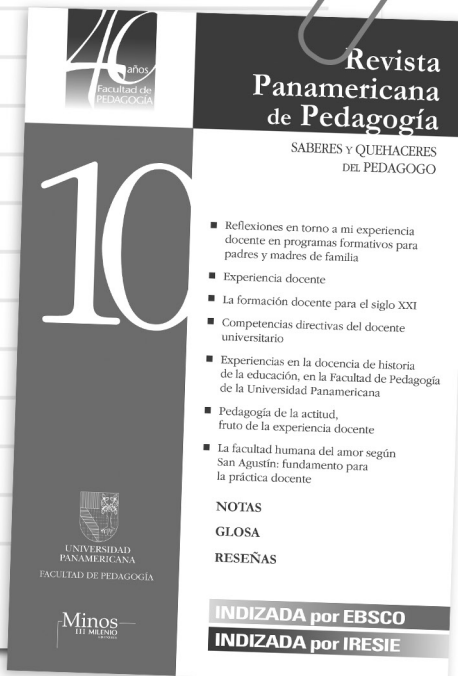
#### **Elvia Marveya Villalobos Torres**

Fundadora y primera Directora Editorial de la Revista Panamericana de Pedagogía «Saberes y quehaceres del pedagogo», Universidad Panamericana. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Sorbonne, París.

#### **Isabel Parés Gutiérrez**

Fue Directora de la Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana. Doctora en Educación, Universidad Internacional de Cataluña.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 10, pp. 61-81, 2007.



# COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

*Elvia Marveya Villalobos Torres*

*Isabel Parés Gutiérrez*

---

## RESUMEN

En una institución educativa, las competencias directivas del docente universitario se constituyen, ante todo, por la integración y coordinación de las competencias personales; éstas representan una integración y una coordinación del *savoir-faire*, conocimientos y cualidades personales.

La visión del docente debe implicar su papel como directivo del grupo de estudiantes a su cargo. De él depende, en gran medida, la formación de jóvenes para que, con base en un perfil de egreso de las diversas áreas del conocimiento de las instituciones de educación superior (IES), sean personas competentes que colaboren en la mejora social. Sin esta visión del docente-líder, docente-director, difícilmente se alcanzarán los resultados que requiere la educación superior mexicana para continuar con el perfeccionamiento de cada persona y de la sociedad.

*Palabras clave:* competencias genéricas; competencias específicas; competencias estratégicas; competencias intratéticas y personales; construcción de aprendizajes significativos; formación universitaria y desarrollo profesional; gobierno de clase; docente universitario; instituciones de educación superior.

## ABSTRACT

*The directive competences of the university faculty member in an educational institution, are first of all constituted by the integration and the coordination of the personal competences, these represent a personal integration and coordination of *savoir-faire*, knowledge, and qualities.*

*The vision of the faculty member must consider its role as director of the group of students he is in charge, because the formation of young people depends on him. This formation must be based in a profile of diverse areas of the knowledge of the university, in order to make the students competent individuals who collaborate with the social improvement of our country. Without this vision of the educational-leader, of the educational-director, the results that Mexico requires to continue with the progress of each person and of the society that conform our country will be hard to reach.*

**Key words:** *generic competitions; specific competitions; strategic competitions; personal competitions; significant apprenticeship construction; university formation; professional development; class government; university teacher; higher education institutions.*

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca identificar las competencias directivas del docente universitario que propician la construcción de aprendizajes significativos en sus estudiantes, en un contexto global en donde se ha impuesto la inserción de las competencias en el ámbito académico.

El término *competencia*, qué duda cabe, está de moda. Sin embargo, es muy posible que su significado más profundo todavía no haya sido sistematizado de manera pertinente del todo en el medio universitario, y eso con independencia de que sea éste un concepto de muy amplia circulación social en la actualidad, tanto en el ámbito académico como laboral.

Por lo anteriormente expuesto, en un primer momento se hará referencia al concepto de competencia así como a sus antecedentes. En un segundo momento, se analizarán las *competencias básicas* del docente universitario, definiendo las implicaciones de sus acciones directivas. Terminaremos con una propuesta sobre las *competencias genéricas, específicas, estratégicas, intratéticas y personales* que el docente universitario requiere mostrar con destreza, y el significado que éstas tienen en su práctica educativa.

## I. ANTECEDENTES DE LAS COMPETENCIAS

El análisis de las competencias en la vida universitaria, ha significado una respuesta al cuestionamiento planteado por la sociedad sobre cuáles capacidades reales poseen los egresados de las IES para desempeñar su profesión eficiente y eficazmente, pues muchas veces es endeble la vinculación entre los conocimientos y las habilidades aprendidas en la universidad, y las necesidades reales del mundo laboral. Generalmente, el énfasis de los estudios universitarios se ha encauzado a la adquisición de conocimientos teóricos sin considerar también su aplicación práctica para el ejercicio profesional.

En esencia, una competencia es una *aptitud*, una *capacidad* que, aunada a la adquisición de conocimientos, la generación de actitudes y el desarrollo de habilidades, se pone en práctica con destreza y, por ende, se es «competente» en la tarea que se realiza. La evaluación de competencias se lleva a cabo por medio de las *evidencias* presentadas en un *portafolios*.

Desde el Informe Delors (1996) y la declaración de la UNESCO (1998), se menciona la importancia de las competencias adquiridas, particularmente en el transcurso de la vida profesional, y cómo pueden ser reconocidas en las empresas y en el sistema educativo. Ambos documentos señalan que es plausible que en todas partes del mundo se reconozcan las competencias adquiridas más allá de los títulos otorgados por las IES —sin desestimar éstos— e incluso los documentos sugieren reconocer competencias sin previa titulación.

El enfoque de competencias<sup>1</sup> se ha utilizado, con mayor intensidad en el ámbito laboral, en casi todos los países. Así, se tiene el Sistema

<sup>1</sup> El concepto de «competencia» es polisémico; encontramos tantas definiciones como personas e instituciones existen, pues no se ha llegado a un común acuerdo. Lo mismo acaece con el enfoque y los usos que se hacen de lo que se ha llamado «enfoque de competencias». Desde una perspectiva académica, la competencia es una aptitud, una capacidad, y con base en la adquisición de conocimientos, la generación de actitudes positivas y el desarrollo de habilidades desarrolladas, se educa una persona capaz de realizar diversidad de tareas con destreza.  
Para confrontar otras definiciones: Vid. THIGHT, M., **Key concepts in adult education and training**, p. 120; AZPEITIA, M., **Curriculum y competencias**, p. 176, y MONSERRETE, C., **Metacompetencias**.

Nacional de Cualificaciones en España; CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral), en México; el Programa Nacional de Formación y Certificación de Competencias, en Argentina; el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en Colombia, y el Programa Piloto de Certificación de Competencias Laborales, en Chile. Sin embargo, en lo referente a profesiones que exigen una formación universitaria, el avance es menor.

En América Latina y el Caribe, diversas instituciones incorporan el enfoque de competencias para el diseño curricular o para el diseño de cursos específicos. Algunas experiencias se relatan en el proyecto «Evaluación de competencias de egresados universitarios», cuyos resultados fueron editados por el Centro Inter-universitario de Desarrollo (CINDA).

En la Unión Europea, la declaración de Bolonia (1999), motivó el desarrollo del Proyecto Tuning, que reunió a gran número de universidades para emplear el enfoque de competencias, en la búsqueda de referentes comunes que sirvieran como puntos de convergencia y de entendimiento, en la construcción del espacio común de educación superior europeo. Este proyecto propone un enfoque y una metodología para el diseño curricular de programas académicos basados en competencias, permitiendo una gran congruencia entre los resultados de aprendizaje esperados y los medios para lograrlos. En el reporte de la primera fase se pueden consultar las *competencias genéricas y específicas* a las que llegó ese grupo de universidades.

La situación de la mayoría de las universidades en América Latina, refleja la práctica de elaborar el perfil del egresado o los objetivos del programa en términos muy amplios, basándose en la tradición académica del lugar. Cuando se pretende evaluar o reconocer los estudios realizados, es común referirse al inventario de las materias cursadas y no al saber (conocimientos), saber hacer, saber ser y saber actuar que se espera alcance un alumno después de cursar un programa de estudios. La identificación de estos saberes y su expresión en términos observables —base para el diseño de las evaluaciones— es, en muchos casos, una tarea pendiente. Una de las principales razones para ello es la diferencia de opiniones en el ámbito académico sobre la pertinencia del uso y enfoque de competencias; un enfoque

limitado si no se consideran los objetivos completos para la formación universitaria de los alumnos.

El reto del reconocimiento de los estudios realizados y de las competencias adquiridas, generadas y desarrolladas —tanto por la educación formal, como no formal—, es un asunto que rebasa las prácticas institucionales y la política local de cualquier país sobre las estructuras curriculares; es más un asunto de acuerdos supranacionales y regionales, relacionado con problemas de información sobre los estudios, las evidencias sobre los resultados de la formación y las alternativas de evaluación de su calidad.

El reto para las IES, además de la formación de sus alumnos, es el reconocimiento social de los aprendizajes logrados con la finalidad de continuar con los estudios o bien incorporarse al mundo laboral. El perfil de egreso es un elemento básico sobre el cual deben plantearse las evidencias de aprendizaje y su evaluación, porque en él se expresa la respuesta de las IES a las necesidades sociales, al mercado laboral y a la formación requerida para ejercer una ciudadanía responsable. Este aspecto dependerá estrictamente de las competencias directivas del docente universitario, quien mediará el aprendizaje de los estudiantes por medio de las evidencias académicas que sean capaces de demostrar.

Comúnmente, bajo el enfoque de competencias, el *perfil de egreso* se entiende como un conjunto articulado de competencias académicas y profesionales que se supone permitirán un desempeño exitoso (pertinente, eficaz y eficiente) de los egresados en la atención y resolución de los problemas más comunes en el campo de su profesión. El perfil se caracteriza por los conocimientos adquiridos, las actitudes generadas y las habilidades desarrolladas, todo ello basado en una formación científica. Así, ellos serán capaces de observar, reflexionar y buscar una mejora permanente en lo personal y social. El enfoque curricular basado en competencias (ECBC)<sup>2</sup> se ha extendido en las IES.

Expresar el perfil de egreso en términos de competencias profesionales, brinda la posibilidad de utilizar un lenguaje que puede ser

<sup>2</sup> Vid. «Formación por competencias», en DIDAC.

compartido no sólo por las IES nacionales y regionales, sino también por otros interesados (los empleadores, los gobiernos y la sociedad en general), así como el formular la evaluación de la calidad de los aprendizajes a partir de la medición de resultados múltiples, que permitan evidenciar los niveles de desempeño alcanzados por los egresados, en tareas y actividades significativas del ejercicio profesional.

## II. COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El nudo gordiano del tema planteado, inicia cuando se construyen los perfiles de egreso de las diversas profesiones de los universitarios al interior de las IES, lo cual exige cuestionarse: ¿Cómo saber con certeza las competencias que el docente universitario debe desarrollar con destreza? ¿Cuál es el idóneo de los paradigmas en las diversas propuestas de competencias? ¿Cuáles son auténticamente las competencias directivas del docente universitario? Y enseguida, ¿cómo desarrollarlas en el aula, con la finalidad de generar ambientes de aprendizaje, amables, agradables y formativos?

Otro cuestionamiento pertinente es: ¿Qué sentimiento genera el docente universitario ante las exigencias profesionales que conlleva la docencia universitaria? Innegablemente que le causan malestar y ansiedad, porque tal vez las intuye pero no sabe con precisión cómo realizarlas.

El docente universitario se encuentra en una posición que le exige reflexionar, además de los contenidos académicos, los procesos didácticos y pedagógicos que implica la docencia universitaria.

Con base en lo expuesto en los antecedentes de las competencias, la propuesta de un ECBC cuenta con la intervención de diversas áreas de conocimiento y de especialización, IES, agencias de acreditación y certificación de la calidad educativa<sup>3</sup>, en la tarea de generar

<sup>3</sup> La calidad educativa se entiende como la mejora continua de los procesos pedagógicos en el aula, así como en la constante búsqueda del perfeccionamiento de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Vid.* ISAACS, D., **Cómo evaluar los centros educativos.**, p. 34; VELASCO, **La participación de los profesores en la gestión de calidad de la educación.**, p. 33.



los paradigmas de las competencias básicas, genéricas y específicas de las diversas profesiones: ingenierías, derecho, pedagogía, entre otras.

La OCDE, en su documento de 2002, acerca del mejoramiento en la calidad del profesorado, menciona que una pieza clave para alcanzar la calidad educativa es elevar la calidad docente con miras a promover el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Tal organización considera que la calidad docente se basa en características observables y no observables<sup>4</sup>.

Para la docencia universitaria, las competencias *académicas* se dirigen al dominio de los contenidos educativos de los saberes a enseñar, y las *pedagógicas*, son aquéllas referidas al dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje con fundamentos didácticos, antropológicos y éticos. Éstas se consideran en una competencia integradora, propuesta aquí como *competencias directivas del docente universitario*, entendidas como las capacidades académicas y pedagógico-didácticas que el docente debe haber desarrollado para un correcto gobierno de clase.

El docente universitario requiere del gobierno de clase; su misión exige que demuestre un directorado capaz de guiar y mediar el aprendizaje de sus estudiantes en el área cognitiva, además de generar actitudes positivas y favorables, con la finalidad de que sus estudiantes desarrollen habilidades de orden superior. *El docente experto es responsable de formar estudiantes expertos.*

Esta exigencia en México está sin resolver, es una tarea pendiente porque desde las políticas educativas nacionales no se ha instrumentado la exigencia, por parte del sector educativo, de una formación para la profesionalización de la docencia universitaria.

Después de analizar bibliografía alusiva a competencias, son varias las propuestas que existen como las básicas para el docente, entre ellas están las siguientes:

<sup>4</sup> OCDE, *Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages.*, págs. 79-85.

**COMPETENCIAS BÁSICAS DEL DOCENTE**

<p><b>SPENCER, 1987</b></p>	<p>Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza. Planeación y organización de la enseñanza. Comunicación. Organización de la clase. Eficacia en la instrucción. Evaluación. Profesionalidad. Otros servicios individualizados al plantel y a la comunidad.</p>	<p>Competencias cognitivas. Competencias de actuación. Competencias de consecuencias (referidas a los cambios producidos en el estudiante). Competencias afectivas. Competencias de exploración (adquiridas en situaciones no necesariamente educativas).</p>	<p>Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Los principios de un conocimiento pertinente. Enseñar la condición humana. Enseñar la identidad terrenal. Enfrentar las incertidumbres. Enseñar la comprensión. La ética del género humano.</p>	<p>Presentación oral. Comunicación, análisis de problemas. Planificación y organización, delegación y control. sensibilidad, tenacidad, negociación. Sentido común. Creatividad, decisión, apertura.</p>	<p>Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios. Competencia comunicativa: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Manejar las nuevas tecnologías. Diseñar la metodología y organizar las actividades. Comunicarse-relacionarse con los estudiantes. Tutorizar. Evaluar. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Identificarse con la institución. Trabajar en equipo.</p>	<p><b>PERRENOUD, 2004</b></p>	<p>Competencias transversales de las funciones docentes. Competencias instrumentales personales, sistémicas.</p>	<p><b>PROGRAMA 2001-2006 DEL SECTOR EDUCATIVO</b></p>
<p>De logro y acción. De ayuda y servicio. De influencia. Gerenciales. Cognoscitivas. De eficacia personal.</p>								<p>Autoaprendizaje. Trabajo en equipo. Resolución de problemas. Comunicación correcta y persuasiva. Capacidad de autorreflexión. Dominio de tecnología y de información avanzada. Responsabilidad y solidaridad. Ética profesional.</p>

### III. ACCIÓN DIRECTIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El docente universitario —como guía y mediador en el logro de aprendizajes significativos—, desarrolla una acción directiva que requiere concienciar para cumplir con su cometido.

La competencia educativa es la capacidad para emplear determinados conocimientos, así como generar actitudes positivas y favorables, y desarrollar habilidades al afrontar una situación problemática o lograr un propósito definido con pleno uso de la reflexión.

Asimismo, la competencia profesional del docente universitario es la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada. Ello implica poner en acción, armónicamente, diversos conocimientos (saber), actitudes y valores que guíen la toma de decisiones y la acción en el gobierno de clase (saber ser), así como las habilidades —tanto de orden intelectual como motrices— en el manejo de los recursos didácticos (saber hacer).

Las competencias de los docentes universitarios constituyen la permanencia y solidez del servicio formativo y profesional que debiera brindar cualquier programa en las IES. Como se mencionó anteriormente, el concepto de competencia requiere ser entendido como el resultado, la aptitud, la capacidad de la persona para desarrollarse con pertinencia y, en específico (en lo referente a la creación directiva del docente universitario), con destreza, en su función de gobierno de clase y como director en el espacio áulico.

La propuesta busca ofrecer un nuevo orden de las competencias directivas, en el nivel de las competencias básicas, dado el contexto actual, caracterizado por: el cambio acelerado (presente en las IES y que ha irrumpido como una revolución silenciosa); la constante innovación tecnológica; la incertidumbre ante las exigencias de acreditación y certificación en los procesos de evaluación institucional de las IES; el riesgo que generan las nuevas economías globalizadas; el surgimiento de una educación emergente que exige vivir tanto en lo local como en lo global; asimismo, el tardío ingreso a la cultura de la evaluación y de la calidad educativa, entre otras características. La propuesta sobre

las competencias directivas del docente universitario en las IES, tiene como asidero el valor permanente que el docente posee como persona en su estilo único e irrepetible de enseñanza, con sus capacidades y limitaciones propias, a pesar de los nuevos nombres para las viejas prácticas, en cuanto a métodos educativos<sup>5</sup>.

En un primer momento es necesario preguntarse cuál es la aportación que la educación, basada en competencias, realiza al campo de la formación docente. Históricamente, la formación docente en México se ha desarrollado de forma absolutamente técnica. Es decir, como instrumentación didáctica aplicada a las modas de los nombres<sup>6</sup>, para dar paso a un segundo momento de formalización de la docencia que, por sus características, abarca situaciones inéditas y reclama la formación de habilidades multifuncionales, a partir de los conocimientos básicos de las implicaciones de la docencia. El enfoque por competencias, en este caso, posee la responsabilidad de clarificar su aportación a esta perspectiva.

Una realidad en los procesos de formación de conocimientos específicos de la docencia se manifiesta en que, para realizar aprendizajes complejos, se requiere que con antelación se hayan adquirido aprendizajes más simples. Aristóteles afirmó que sólo el que comprende bien lo puede explicar. «Lo que se busca en cada cosa es el elemento que le es propio»<sup>7</sup>.

La tarea del docente universitario es excelsa en el sentido de que su acción es eminentemente directiva; se orienta al perfeccionamiento de la persona humana de sus estudiantes: guía, orienta, dirige un proyecto personal de vida de cada uno de sus discentes. La acción directiva del docente universitario está guiada por la conquista de la voluntad de todos sus estudiantes. Asimismo, su acción educativa la orienta al reconocimiento de las capacidades de sus educandos<sup>8</sup>; establece

<sup>5</sup> Vid. VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Marveya, *Nuevos nombres para viejas prácticas. Métodos didácticos*.

<sup>6</sup> Producto del racionalismo técnico, empírico analítico.

<sup>7</sup> GUITTON, J., *Aprender a vivir y a pensar*, p. 41.

<sup>8</sup> Las fallas de los mecanismos de atribución por parte de los educadores generan las ansiedades de no pertenencia y amenaza de ser excluido o marginado. La didactogenia estudia las patologías generadas por la mala enseñanza que ofrece el docente universitario al descuidar su acción como director del aula.

los objetivos que guían el fin valioso de su acción educativa; selecciona y organiza los contenidos educativos que serán el medio para la formación integral de los estudiantes, por medio de la motivación y colaboración de cada uno para sacar lo mejor de sí; elige las estrategias didácticas adecuadas, y las guía y desarrolla con una acción educativa que busca la mejora de la persona. El docente universitario observa, reflexiona y mejora la realidad del aula a través de la selección de los recursos didácticos adecuados y dirigidos al desarrollo de todos los canales cognitivos de los estudiantes. Su acción se fundamenta en actividades de aprendizaje que propician el desarrollo de las habilidades intelectuales de orden superior de sus alumnos. La acción directiva del docente universitario se realiza en un lugar didáctico adecuado y él la guía con base en un tiempo didáctico, con un inicio y un término respetuoso a la persona de los educandos.

#### **IV. COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

Las competencias directivas del docente se vinculan de manera directa y en primera instancia, con las competencias personales —el ser de la persona del docente— manifiestas en sus competencias intra-personales e interpersonales. La vocación del docente es un llamado a ofrecer lo mejor de sí mismo en todas sus clases y para cada estudiante.

En un segundo momento, las competencias directivas del docente exigen las competencias académicas que ha generado a partir de su formación universitaria; éstas se refieren al saber adquirido en su área de conocimiento específico, así como el dominio de reflexión e intervención de sus saberes.

En un tercer momento, requieren las competencias propias del desarrollo profesional y las competencias pedagógico-didácticas que le permitirán desarrollar y aplicar sus intervenciones de clase.

Un docente que auténticamente es directivo en el aula, necesita en esencia de vocación, de formación universitaria en el máximo nivel y de un desarrollo profesional por medio de una educación continua.

Las competencias básicas del directorado del docente universitario radican en una competencia integradora, manifiesta en el liderazgo situacional con dimensión humana en el aula, aprovechando la situación concreta y la coyuntura que se le ofrece.

Todo docente universitario está llamado a ser un auténtico director, un líder del proceso de enseñanza<sup>9</sup> y de aprendizaje en el aula. La primera nota constitutiva del docente con liderazgo en el aula es la congruencia de vida, exteriorizada en una lucha continua por lograrla.

Las competencias directivas básicas se integran en la capacidad para realizar la actividad y la relación docente con tono humano. Las competencias genéricas y específicas que se proponen se clasificarán de la siguiente manera:

<b>COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO</b>		
<b>Competencias estratégicas</b>	<b>Competencias intratégicas</b>	<b>Competencias de eficiencia personal</b>
Visión internacional y nacional. - Visión institucional. - Negociación para establecer vínculos con los ámbitos de profesionales:	- Ofrecer un buen testimonio de vida: congruencia de vida. - Capacidad para desarrollar diagnósticos que representen las necesidades de la	- Tono humano: trato amable y agradable. Mantener el estilo y nunca perderlo ante la adversidad. Ofrecer respeto hacia

Continúa ⇨

<sup>9</sup> Con base en competencias pedagógicas, competencias técnico-profesionales, competencias para la superación personal y competencias para realizar investigación pura y aplicada.

<b>COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO</b>		
<b>Competencias estratégicas</b>	<b>Competencias intratégicas</b>	<b>Competencias de eficiencia personal</b>
<p>colegios, asociaciones, federaciones y confederaciones de escuelas e institutos educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación a la acción educativa con enfoque ético y tono humano.</li> <li>- Concebir a la universidad como la conciencia crítica de la sociedad.</li> <li>- Resolución de problemas sociales.</li> <li>- Aplicación de los principios didácticos.</li> <li>- Red de relaciones afectivas.</li> <li>- Gestión de los conocimientos.</li> <li>- Participación en eventos internacionales y nacionales.</li> </ul>	<p>realidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para realizar la planeación prospectiva e interactiva.</li> <li>- Ser capaz de lograr la realización de lo planeado con base en el diagnóstico.</li> <li>- Capacidad para evaluar a sus estudiantes de forma integral.</li> <li>- Capacidad para diseñar programas de estudio con base en la instrumentación didáctica.</li> <li>- Ser director y guía de la dinámica del grupo, centrado en los estudiantes y en la tarea.</li> <li>- Desarrollar las habilidades de comunicación con destreza y asertividad.</li> <li>- Capacidad para ser un auténtico «<i>coach</i>» con sus estudiantes (<i>coaching</i>).</li> <li>- Capacidad para desarrollar las técnicas de motivación y animación del aula.</li> </ul>	<p>la singularidad de cada estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio metodológico: Construcción de ambientes de aprendizaje. Relación pedagógica. Adecuación de estrategias de aprendizaje.</li> <li>- Sensibilidad para detectar la multiplicidad de intereses: Educación dialógica. Conciencia de la colectividad. Detección de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Generar una educación problematizadora: Aplicar la pregunta generadora. Creatividad didáctica. Compromiso social.</li> <li>- Entender a un estudiante: Orientar personalmente al alumno. Empatizar con los estudiantes. Potenciar las capacidades de los alumnos.</li> <li>- Alteridad: Aceptación de sí mismo para centrarse en la tarea y en el grupo. Animar a conformar una red de relaciones favorables con el grupo. Comprender los esfuerzos de cada estudiante.</li> </ul>

El docente universitario sólo desarrollará sus capacidades intelectuales, técnicas y morales a partir de practicar su capacidad integradora, aprendiendo a potenciar sus conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas, descubriendo las competencias profesionales desarrolladas por sus alumnos, contando con estrategias útiles que les proporcionarán a sus estudiantes una ventaja competitiva en el mercado laboral y descubriendo oportunidades de desarrollo para ellos, lo cual le permitirá orientarlos con mayor asertividad.

## **CONCLUSIONES**

Las IES tienen como labor fundamental la formación integral de los estudiantes desde una educación basada en competencias.

El profesor, en su labor docente y como educador, realiza una tarea directiva en el aula. Ello le lleva a esforzarse para desarrollar competencias directivas, las cuales le permitirán una mejor colaboración con sus estudiantes.

Las competencias directivas del docente universitario son, pues, el puente entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas, en este caso la cualidad directiva del docente. Dichas competencias directivas-docentes deben ser observables en situaciones reales de trabajo, en el desempeño cotidiano. Para ello, se sugiere elaborar previamente un análisis de puesto basado en las competencias esperadas de manera objetiva y precisa. Las competencias se construyen por medio de la experiencia pensada y vivida del docente, así como por la significación que él construye en su práctica educativa.

Lo que ninguna definición del concepto «competencia», ni del propio proceso de su desarrollo, incluye explícitamente es la referida a la base humana y hoy, en medio de un mundo globalizado y tecnológico, lo más emergente es la persona humana, como centro de cualquier actividad del proceso educativo. La evolución científica y de las nuevas tecnologías de información y comunicación, los cambios económico-financieros, así como la aparición de las distintas problemáticas socioculturales que circunscriben al mundo, obligan a repensar



el modelo educativo actual y retomar a la persona del docente universitario como eje central en el cual se desarrollan las competencias.

Las competencias se enfocan en el estudiante como experto en la resolución de problemas que afronta en su entorno, como un constructor de significados en su proceso de aprendizaje. Para ello, el docente, como director en el aula, requiere enseñar al estudiante a pensar por sí mismo, desarrollando un pensamiento crítico y creativo con miras a colaborar con responsabilidad personal y social.

El docente y el discente, son la base esencial para la generación de competencias enfocadas a superar las expectativas planteadas en los perfiles de egreso. Cumplir con este perfil centrado en las competencias de la persona, será el verdadero motor que ayude a elevar la calidad y el perfeccionamiento de las instituciones de educación superior. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLES, M., **Desempeño por competencias. Evaluación de 360°**., Granica., Argentina., 2006.

AZPEITIA, M. (compiladora)., **Currículum y competencias**., Santillana., México., 2006.

CARDONA, P., **Cómo desarrollar las competencias de liderazgo**., IESE., Barcelona., 2005.

DÍAZ BARRIGA, A.; CASTILLO, G.; RIVERA, A.; AGUIRRE, M.E. y LATAPÍ, P., **Perfiles educativos**., tercera época., volumen XXVIII., número 111., UNAM., México., 2006.

ISAACS, D., **Cómo evaluar los centros educativos**., EUNSA., Pamplona., 1977.

GUITTON, J., **Aprender a vivir y a pensar**., Ediciones Encuentro., Madrid., 2006.

LÉVY-LABOYER, C., **Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas**., Gestión 2000., Barcelona., 2003.

MONSERRETE, C., **Metacompetencias**., Lid., España., 2006.

MORIN, E., **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**., UNESCO., París., 1999., 108 págs.

OCDE., **Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages**., EDU/WKP., 2002.

PERRENOUD, P., **Diez nuevas competencias para enseñar.**, Graó., Barcelona., 2004., 168 págs.

QUINTANILLA, J.; SÁNCHEZ-RUNDE, C. y CARDONA, P., **Competencias en la dirección de personas: un análisis desde la alta dirección.**, Pearson-Prentice Hall., Madrid., 2004.

THIGHT, M., **Key concepts in adult education and training.**, Routledge., Gran Bretaña., 1996.

SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A., **Diccionario enciclopédico de didáctica.**, volúmenes I y II., Aljibe., Málaga., 2004.

VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Marveya., **Nuevos nombres para viejas prácticas. Métodos didácticos.**, Minos., México., 2006, 47 págs.

VELASCO, J., **La participación de los profesores en la gestión de calidad de la educación.**, EUNSA., Pamplona., 2000.

ZABALZA, M., **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.**, Narcea., España., 2003., 253 págs.

## IRESIE

**Banco de datos sobre educación en Iberoamérica** (descriptor «Competencias académicas en educación»). La presente relación de biblio-hemerografía es un intento de estado del arte del concepto competencia dentro de un entorno educativo:

BISQUERRA ALZINA, Rafael., «Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales», **Revista de orientación educacional.**, Chile., números 33-34., 2004., págs. 31-77.

\_\_\_\_\_, «Educación emocional y competencias básicas para la vida», **Revista de investigación educativa**, España., volumen 21., número 1., 2003., págs. 7-43.

FIERRO, Alfredo., «El ciclo del malestar docente», **Revista de educación**, España., número 294., enero-abril., 1991., págs. 235-243.

FIGUERA, Pilar; DORIO, Imma y FORNER MARTÍNEZ, Ángel., «Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad», **Revista de investigación educativa**, España., volumen 21., número 2., 2003., págs. 349-369.

GYSBERS, Norman C. y HENDERSON, Patricia., «The Origin., Evolution., And Current Status of Student Guidance Competencies in the Unites States», **Revista española de orientación y psicopedagogía**, España., volumen 14., número 1., enero-junio., 2003., págs. 5-16.

HERNÁNDEZ GARIBAY, Jesús; MAGAÑA VARGAS, Héctor; MUÑOZ RIVEROHL, Bernardo Antonio y PINEDA GARCÍA, Aurora., «Guía de orientación profesional ocupacional del Estado de Michoacán: con fundamento en las competencias y los sectores ocupacionales», **Revista mexicana de orientación educativa**, México., número 0., julio-octubre., 2003., págs. 12-16.

HERRERA MÁRQUEZ, Alma; MURUETA REYES, Marco Eduardo y PARRA CERVANTES, Patricia., «Diseño curricular y evaluación de competencias: una propuesta», **Cuadernos de ciencias de la salud y del comportamiento**, México., número 3., julio-octubre., 2002., págs. 129-139.

HERRERA MÁRQUEZ, Alma Xóchitl y DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, Axel., «La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias», **Educación superior y sociedad**, Venezuela., volumen 10., número 2., 1999., págs. 29-52.

THIERRY GARCÍA, David René., «El orientador y la formación profesional basada en competencias»., **Paedagogium.**, México., volumen 1., número 1., septiembre-octubre., 2000., págs. 19-23.

\_\_\_\_\_. «Competencia y competitividad en la formación profesional»., **IPN Ciencia, arte: cultura.**, México., volumen 2., número 34., noviembre-diciembre., 2000., págs. 18-27.

VALDÉS CUERVO., Ángel Alberto; SÁNCHEZ ESCOBEDO., Pedro Antonio., «Determinación de la competencia escolar y los factores familiares de riesgo de los menores infractores internados en la Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán»., **Educación y ciencia.**, México., volumen 6., número 12 (26)., julio-diciembre., 2002., págs. 77-86.



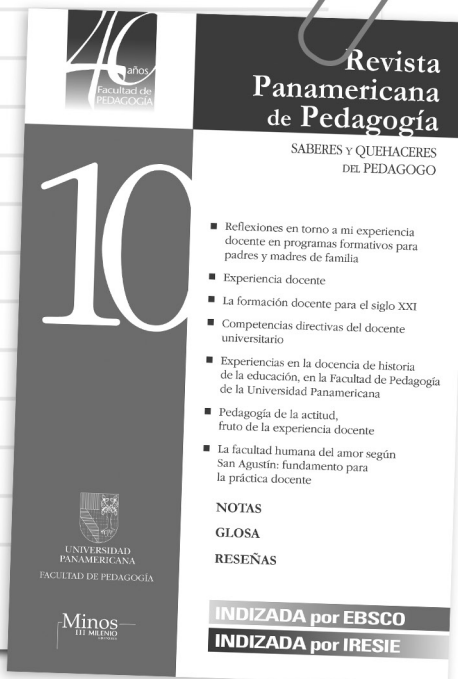
**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

**EXPERIENCIAS EN LA DOCENCIA DE HISTORIA  
DE LA EDUCACIÓN, EN LA FACULTAD DE  
PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA**

**Lucina Moreno Valle Suárez**

Fue Profesora en la Escuela de Pedagogía,  
Universidad Panamericana. Profesora e  
Investigadora. Doctora en Humanidades-Historia,  
Universidad Autónoma Metropolitana.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 10, pp. 85-100, 2007.



# EXPERIENCIAS EN LA DOCENCIA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA

*Lucina Moreno Valle Suárez*

---

## RESUMEN

La enseñanza de la historia debe responder a una necesidad del futuro pedagogo. Por ello habrá que interrogarse: ¿Para qué le interesa a un estudiante de la licenciatura dedicar tiempo a la historia de la educación? Esta pregunta se ha planteado repetidas veces a lo largo de diez y nueve años de docencia, y especialmente cuando se revisan los planes de estudio. Finalmente puede concluirse que un pedagogo necesita conocer la historia para integrar un diagnóstico efectivo de acuerdo con la realidad en la que está inmerso. Es frase común entre los pedagogos que la historia sirve «para que no nos tomen el pelo», pues «no hay nada nuevo bajo el sol», como asienta la sabiduría popular inspirada en escritos anteriores a Cristo (*Eclesiastés* 1, 9-11).

*Palabras claves:* historia; historia de la educación; diagnóstico pedagógico; intervención educativa.

## ABSTRACT

*History's teaching must answer to future pedagogue's necessity. He should have to make himself the question: What is the interest for bachelor's degree students to dedicate time to education history? This question has been proposed many times through nineteen years long of docent work and especially when they review the studies plan. Finally, it is possible*

*to conclude that a pedagogue needs to know the history for the integer and effective diagnosis according to reality into he is immersed.*

*Is a common phrase between pedagogues to say that history serves for «they do not pull someone's leg», since «there is not new something below the sun» as the folk wisdom says, inspired in written documents previous to Christ (Eclesiastés 1, 9-11).*

**Key words:** *history; education history; diagnosis.*

## **DIAGNÓSTICO, PLANEACIÓN, INTERVENCIÓN, EVALUACIÓN**

El diagnóstico pedagógico es indispensable para la planeación e implementación de una intervención educativa y, de acuerdo con Quintiliano, «si la naturaleza bastara, ociosa sería la educación». Este aforismo no tiene desperdicio. La educación complementa lo que la naturaleza proporciona y como afirma un científico: «La cultura no está en los genes...»<sup>1</sup>, se puede adquirir, cambiar, combinar, etcétera, y para ello hay que diagnosticar, planear, realizar y evaluar.

La historia está inmersa en el campo de conocimiento de la sociedad. Podría afirmarse que la sociología conjuga el hacer en presente y la historia en pretérito. En esencia se trata del mismo saber. El conocimiento de lo social le sirve al pedagogo para detectar y diagnosticar problemas que ameriten su intervención. No hay que olvidar que la historia es el laboratorio de la sociología. Para analizar la sociedad, puede partirse de varios puntos de referencia.

De acuerdo con el pensamiento de Hoffner<sup>2</sup> con enriquecimiento de otros autores, se ha establecido un patrón de análisis social que permite al pedagogo abordar el estudio de la sociedad independientemente del tiempo y del espacio. Se trata de fijar las estructuras permanentes de la sociedad que posibiliten realizar un diagnóstico más preciso. En la siguiente tabla se presenta, en la primera columna, lo que proponemos

<sup>1</sup> LEWONTIN, R., *et al.*, **No está en los genes. Racismo, genética e ideología.**

<sup>2</sup> HOFFNER, J., **Manual de doctrina social cristiana**; LLANO, A., **La nueva sensibilidad.**



como estructuras permanentes de la sociedad. El derecho o el marco jurídico quedan implícitos en cualquier aspecto. Todos juntos forman la cultura transmitida a través de la educación informal y/o formal. En la segunda columna están los elementos que no son excluyentes de otros. En la tercera se ejemplifica, y en la cuarta se acota la observación.

**EJES TEMÁTICOS PARA EL ANÁLISIS DE SITUACIONES HISTÓRICAS**

Tiempo. Espacio.	Tecnología.	Uso o no de la electricidad, navegación.	La utilizan o la rechazan.
	Familia.	Monogámico, poligámico, heterosexual, extendida... Costumbres, ritos, tradiciones.	Modelo más frecuente.
	Economía.	Comunitaria o individualista.	Modelo más frecuente.
	Política.	Monarquía, república democrática, dictadura, capitalismo, socialismo...	De acuerdo al discurso y en la realidad.
	Lengua.	Castellano, náhuatl, otomí....	Flexible o inflexible
	Religión.	Católica, cristiana, musulmana, etcétera.	Confesión más extendida.
	Medios masivos.	Canales locales, canales internacionales, espectaculares....	Identificar los mensajes que favorecen o rechazan algún valor.

Si la historia es un campo de lo social, un pedagogo puede auxiliarse de otras herramientas para profundizar en las causas de la situación que amerite una intervención educativa. A continuación se expone otra tabla que facilita el diagnóstico inicial de un pedagogo.

**ESTRUCTURAS PERMANENTES DE LA SOCIEDAD/ANCLAS DE LA REALIDAD SOCIAL**

Identifica un hecho. Ejemplo, la esclavitud.	Que originan conflictos por motivos de poder o económicos, o de prestigio, o ideológicos o religiosos, o de relaciones personales o por falta de conocimiento.	Estos conflictos surgen debido a que se piensa que la persona es:	El fin de la vida es:	Las motivaciones o valores más importantes que orientan estos comportamientos son:
En el campo económico.	Quien tiene más esclavos, tiene más mano de obra.	Agente de producción.	Acumular bienes.	Lo que importa es la riqueza.
En el campo político.	El que tiene esclavos más preparados, puede controlar puestos claves como la distribución de agua.	No tienen voz ni voto.	Que se tome en cuenta su opinión en las decisiones.	Hay que imponer los modelos.
En la sociedad.	Más esclavos, más prestigio.	No cuentan.	Ser influyente.	Ser importante.
En la persona.	Más poderoso.	Más servicio.	Tener quien le sirva.	Ser reconocido.

El esquema anterior permite analizar acontecimientos pasados, historia, y hechos presentes, hoy, para llevar a cabo el diagnóstico necesario.

## **LIBERTAD, ESPERANZA, IDENTIDAD, AUTOCONCEPTO**

Además del conocimiento de la sociedad, para un pedagogo la historia es testimonio de la libertad humana, tanto a nivel personal como grupal<sup>3</sup>. La diferencia de culturas evidencia el empleo de la libertad y la aplicación de la inteligencia de maneras diferentes. La diversidad cultural está enlazada con el uso de la libertad en el pensar y en el hacer, que no en el ser, que es dado e inmutable.

Por ello, para un pedagogo en formación, resulta interesante analizar lo que no es permanente de la naturaleza humana, aquello en lo que la humanidad ha plasmado el empleo de su libertad para conocer e interpretar la realidad. El uso de la libertad está también asociado a la iniciativa, reflejo personal de la misma y estrechamente relacionado con la motivación interna. Para el pedagogo, la libertad es el antídoto frente al determinismo. Este tema, ejemplificado a través de hechos históricos, puede ser básico en la planeación de la intervención educativa.

Otro aspecto provechoso para el pedagogo es considerar la historia como fuente de esperanza en la humanidad. El análisis de sucesos ocurridos con abismos de maldad se atenúa con el de hechos contrastantes que mantienen la esperanza en que algunas personas —individual o colectivamente— se agrupan para procurar el bien de sus semejantes<sup>4</sup>.

Por definición, el pedagogo busca el bien de los demás y el conocimiento de la historia podría reforzar, en él, el ideal de transformar la realidad en beneficio de todos. La historia posee, en su acervo, múltiples ejemplos de que este ideal es posible y que la conciencia colectiva puede modificarse para excluir conceptos aberrantes como

<sup>3</sup> Cfr. CROCE, B., *La historia como hazaña de la libertad*.

<sup>4</sup> Ése es el caso de la «Cruz Roja Internacional», «Médicos sin Fronteras», etcétera.

la esclavitud, considerada como algo natural durante milenios de historia, apoyados en la autoridad intelectual de Aristóteles.

Por último, si se considera que la historia es uno de los medios privilegiados para transmitir la identidad nacional, la historia patria cobra en sí misma mayor importancia. La identidad es una construcción cultural consciente que tiene como fin unificar a los individuos de un grupo y definir el modo de reconocerse como miembros de una nación. Parte de la identidad nacional se basa en el pasado común que une a los integrantes de un grupo que decidieron aglutinarse en torno a un proyecto político. En el caso de los mexicanos, la identidad nacional se basó en la identidad histórica que excluyó a la negritud como parte de la conciencia colectiva decimonónica<sup>5</sup>. La identidad cultural está constituida por las costumbres, la lengua y la religión que unen, en el presente, a los miembros de ese grupo y que, a lo largo del tiempo y de la historia, conforman un modo de ser, de percibir la realidad, de comportarse, de relacionarse entre sí y con los otros. La historia es un buen medio para explicar la alteridad, fundamento de todo proceso educativo y base de la identidad grupal o nacional.

Por otro lado, la identidad colectiva es el cimiento del autoconcepto y la auto aceptación, indispensables para el cambio deseado y posible a través de la educación. Si el auto-concepto está equivocado, la intervención educativa es indispensable. Tal es nuestro caso, el de los mexicanos. Reinterpretar y reconstruir la identidad a través de la historia, es abrir las posibilidades de la transformación deseada para construir un mundo con menos diferencias entre los humanos, sin importar la etnia de origen o la mezcla resultante.

En otro aspecto, la historia comprueba que cada habitante de la tierra descende de una cadena de sobrevivientes de desastres naturales y dificultades acarreadas por las creaciones humanas (como las guerras biológicas).

Es sabido que la demografía constata que la clase privilegiada históricamente se reproduce menos que la clase baja. De ahí se deduce que los habitantes del planeta, en el primer cuarto del siglo XXI, somos

<sup>5</sup> Cfr. CASTILLO PALMA, N. A., **Cholula. Sociedad mestiza en ciudad india.**

descendientes de individuos superdotados de la clase fuerte biológica que sobrevivió a terremotos, guerras, revoluciones, etcétera, que provocaron miedos y angustias, o depresiones colectivas que dieron como fruto hambrunas, mortandad, descenso de la natalidad... Baste recordar la disminución de la población en América al contacto con los europeos del siglo XVI.

## TRES EJES

El profesor de historia de la educación, podrá mejorar su tarea docente si tiene claros los siguientes ejes para su actividad:

**1. El para qué de la educación:** se refiere fundamentalmente al fin de la educación o a la meta que se persigue en determinado modelo social. Después de muchos años de lecturas<sup>6</sup>, puede retomarse lo que algunos autores llaman la triple función educativa:

- a) Socialización o adaptación de la persona a la sociedad a la que pertenece. En este rubro se hallan el idioma, la vestimenta, la comida, las costumbres, los rituales y todo aquello referido a la vida cotidiana.
- b) La capacitación para el trabajo, que normalmente se inicia de un modo informal en el hogar y que, más tarde, adquiere características especializadas.
- c) La moralización o educación para el bien que por lo general inicia en el ámbito del hogar de una manera informal y que, en algunos casos, se traslada al templo, como en Sumeria y Egipto, e Israel.

**2. El qué.** La fecha más importante de la historia es la del cumpleaños de cada uno, porque ahí se inicia la historia de la educación personal. Por eso, todo es importante en la historia de la educación. Seleccionar los contenidos es una tarea ingrata que deja en el acervo de lo no expuesto una gran riqueza de la humanidad. ¿Por qué proponer a los alumnos apropiarse de una parte y no del todo? ¿Por qué limitar la oportunidad de conocer a los pensadores más influyentes en la

<sup>6</sup> Cfr. MANACARODA. M. A., **Historia de la educación.**

educación de la humanidad? El límite que se tiene es el tiempo, recurso vital no renovable, y por tanto apreciado al máximo. La selección es indispensable. Se sacrifica el gusto propio y se integra el temario según las coordenadas de tiempo y espacio de la cultura occidental en la que está inmersa la cultura mexicana. Se añade, con el tiempo, una novedad didáctica para analizar la realidad: seleccionar en cada tópico: a) actores; b) escenarios, y c) temática. Para la historia general de la humanidad se incluye el pensamiento clásico. Se agregan autores importantes de los últimos cincuenta años<sup>7</sup>.

**3. El qué en la historia de la educación en México:** La historia es continua, como la vida, por ello hay que iniciar con el México antiguo, y a vuelo de pájaro, arribar en cada sesión al día en que vivimos. Hace veinte años, el término «ruina» para designar un vestigio arqueológico era adecuado. Hoy resulta despectivo. El esplendor de Teotihuacan, Tajín, Monte Albán, Tula, etcétera, no es ruinoso. Es inspirador de los ancestros biológicos de los mexicanos contemporáneos. Las preguntas para cimentar el pensamiento crítico entorno de la raíz india de la cultura mexicana pueden sintetizarse en los siguientes ejemplos: ¿Qué se requirió para planear y construir esas ciudades? Trabajo personal y en grupo. ¿Quién lo hizo? Lo indios que vivían en ese tiempo. ¿Cómo lo hicieron? Con esfuerzo constante y organización, con disciplina. Puede elaborarse una lista de esfuerzos sumados para lograr el esplendor de las ciudades prehispánicas y puede proyectarse al día de hoy esta cultura del esfuerzo en el trabajo comunitario.

En el apartado de la historia colonial, vale la pena incluir el proceso de castellanización, iniciado en el siglo XVI e inconcluso en el siglo XXI. El cambio de lengua y de religión transformó la cultura colectiva. Tanto una como la otra se convirtieron en medios de cohesión social. También

<sup>7</sup> Un pedagogo contemporáneo en México debe conocer los postulados de la educación liberadora de Paolo Freire y la influencia en el material que el INEA elaboró por décadas. ¿Puede ignorar que el conductismo de Skinner es la base para elaborar los tutoriales de los programas de cómputo? Tal vez, por ello, contar con un CD-ROM que incluye la lista de los autores reconocidos universalmente es un apoyo importante. Se enriquece con datos biográficos del autor y con un fragmento de alguna de sus obras, particularmente explícita respecto de la educación. El proceso para recopilar materiales fue largo y enriquecedor. Propició el diálogo con profesores reconocidos como María Pliego, Héctor Lerma y Jorge Medina. También favoreció la interacción con jóvenes que mejoraron y pulieron la idea original: Claudia Ortega, Héctor Miranda, Roberto Carlos Martínez y Crisol Ortega.

durante la colonia se construyeron templos católicos de grandes dimensiones y profunda belleza. Se edificaron con el trabajo comunitario de los habitantes de ese entonces. Puede comprobarse que el trabajo estuvo presente y lo está ahora.

En el apartado de la historia contemporánea, sería recomendable enfatizar los modelos económicos vigentes en el país de 1920 a 1992. Sus logros, como el Seguro Social, la cobertura escolar, la electrificación de la mayor parte del país, están a la vista. Con el modelo que surge a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio, surgió una revolución cultural que todavía no ha terminado. El pedagogo contemporáneo tiene el gran reto de capacitar a millones de mexicanos que ya no están en el medio de la educación formal, sino en el medio informal, para ser productivos de acuerdo con la economía internacional de la que no pueden sustraerse.

**4. El cómo:** Este rubro abarca todo lo relacionado con el material didáctico. Hace veinte años era clásico el uso del pizarrón, el gis y el borrador. Este medio tiene una flexibilidad enorme y permite que el profesor adecue a sus discentes el discurso que quiere que ellos capten e integren en su saber y su vivir. La desventaja: la caducidad del mensaje que se desea transmitir. El borrador termina con la magia de la transmisión de conocimientos.

El pizarrón presentó una mejora: fondo blanco y plumones de agua de varios colores que permitían la combinación de tonos y hacían que los alumnos que aprendían por el canal visual preferentemente, tuvieran mejores símbolos de la conceptualización transmitida. El «rotafolio» fue, en su momento, un excelente medio para presentar las ideas ya ordenadas y con la secuencia deseada. Su desventaja: la falta de flexibilidad. Se prepara para un grupo ideal que quizá no es el que está frente al docente. Además, se daña fácilmente; no puede almacenarse por su tamaño; el material es deleznable. Hay demasiado tiempo y esfuerzo del docente, recursos escasamente reciclables.

La crestomatía o selección de textos de especialistas que auxiliaran al alumno a apropiarse del conocimiento y a discutir en clase la postura de los especialistas, se trabajó para la materia de Historia de la Educación en México y fue tarea de la entonces joven profesora Claudia Fabiola Ortega Barba, en 1999.

El «proyector de cuerpos opacos» fue un inicio de lo que sería después el mundo digital. Este instrumento permitía compartir con un grupo la imagen o el texto que podía ilustrar una idea. Fue el inicio de la cultura de la imagen, característica de la cultura del inicio del siglo XXI. Pesados y poco prácticos, se extinguieron pronto. Los sustituyeron los «retroproyectores de acetatos», el apoyo más utilizado antes de que contáramos con el «cañón. y la «lap».

La televisión con la videocasetera, prestó un servicio invaluable para dar a conocer a los alumnos la memoria gráfica de la Revolución y otros documentales que enriquecieron su conocimiento del pasado histórico que comparten como mexicanos.

La revolución en el campo del material didáctico se popularizó con las presentaciones elaboradas en programas de la paquetería internacional (*power point*). Se transformaron los medios, pero no el fondo.

Recientemente, en el año 2006, el profesor de historia cuenta con un recurso multimedia reconocido a nivel internacional: la «Enciclomedia». Desarrollada en México por mexicanos, logró la alianza con Microsoft, patrocinadora de «Encarta». La combinación del concepto enciclopedia con multimedia, enriqueció y revolucionó el material educativo nacional. La riqueza de los materiales es indescriptible. Todos los recursos didácticos: textos, videos, diccionarios, audios, mapas, etcétera, se hallan al alcance de los alumnos de educación primaria en la República Mexicana.

Este material, desarrollado por el ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa), se graba o guarda en un disco duro de gran capacidad en el servidor de la escuela, con el fin de que los docentes puedan consultarlo desde el salón de clases. De este modo, no se necesita una conexión a Internet (que supondría una cuota mensual por este servicio) y se complementa el equipo con un pizarrón electrónico instalado en el aula.

Éste no es el caso de la Universidad Panamericana que tiene acceso a Enciclomedia a través del Centro de Cómputo y, además, en una computadora portátil para facilitar la consulta en las diversas aulas. La universidad, a través del departamento de innovación educativa, de la Facultad de Pedagogía, firmó un convenio con el ILCE para



estudiar el material y su uso por estudiantes de educación superior. La computadora aumenta su funcionalidad al conectarse a un cañón, para socializar la imagen y el contenido.

Después de una revisión de los materiales para la enseñanza de la historia en Enciclomedia —que incluye mapas históricos, línea del tiempo, «mapoteca» y acceso a una enciclopedia—, queda a la vista que la utilización de este recurso enriquecerá al docente y al alumno en la historia general de la educación y en la historia de la educación en México. Los materiales, diseñados para alumnos de 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> año de primaria, pueden utilizarse perfectamente por los alumnos de educación superior. Lo que cambia es el nivel de discusión de los materiales. El nivel de análisis que lleva a interpretar los datos y a utilizarlos para realizar el diagnóstico. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEWONTIN, Richard *cut al.*, **No está en los genes. Racismo, genética e ideología.**, México., CONACULTA. Grijabo, 1991.

HOFFNER, Joseph., **Manual de doctrina social cristiana.** Madrid., Rialp., 1974.

LLANO, Alejandro., **La nueva sensibilidad.**, Madrid., Espasa-Calpe., 1989.

CROCE, Benedeto., **La historia como hazaña de la libertad.**, México., FCE., 1979.

CASTILLO PALMA, Norma A., **Cholula. Sociedad mestiza en ciudad india.**, México., UAM., PyV., 2001.

MANACARODA, Mario Alighiero., **Historia de la educación.**, México., Siglo XXI., 1987.



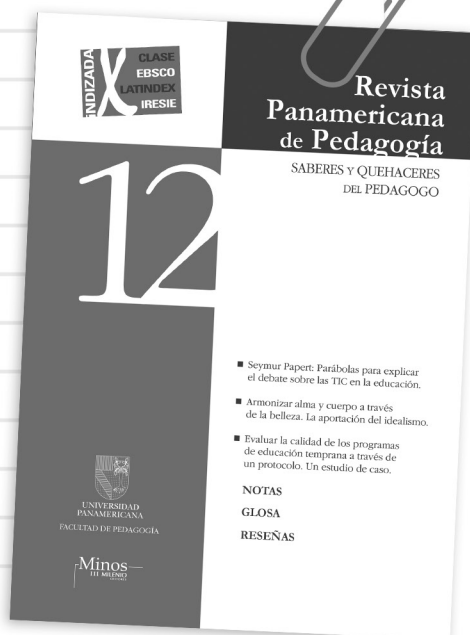
50 años  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

**SEYMUR PAPERT: PARÁBOLAS  
PARA EXPLICAR EL DEBATE  
SOBRE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN**

**Pilar Baptista Lucio**

Profesora Investigadora, Escuela de Pedagogía.  
Doctora en Sociología, Universidad Estatal de  
Michigan. Sistema Nacional de Investigadores-I.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 12, pp. 11-22, 2008.



# SEYMUR PAPERT: PARÁBOLAS PARA EXPLICAR EL DEBATE SOBRE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

*Pilar Baptista Lucio*

---

## RESUMEN

Este artículo recupera las «parábolas» que Seymour Papert ha narrado en conferencias y relatado en libros, para explicar la complejidad del cambio social que supone la aparición de las TIC en la educación. Papert es considerado el experto mundial en el tema. Sus parábolas provocan la reflexión sobre la resistencia de la escuela y el empleo erróneo de las TIC, mientras otros sectores se han transformado de manera fundamental. La clave para el aprendizaje es reconocer en las TIC, herramientas para pensar y construir.

*Palabras clave:* parábolas; TIC; escuela; aprendizaje.

## ABSTRACT

*This article recapitulate Seymour Papert's parables which express a very complex social change, that of information technologies at school. Papert is considered the world's foremost expert on how technology can provide new ways to learn. His parables wonder how sectors of human activity such as medicine, transportation and communications were transformed*

*beyond recognition during the twentieth century. Compared with such megachange the practices of school have been virtually static. He emphasize that the key new learning is to recognize technologies as thinking and knowledge construction tools.*

**Key words:** *parables; information technologies at school; school; learning.*

## INTRODUCCIÓN

En hogares y centros educativos cuenta, por lo menos veinte años ya, la computadora personal y una década Internet. Pese a su crecimiento explosivo —se dice que para tener una cifra en millones, la televisión tardó dieciséis años y el Internet sólo tres—, la discusión en torno a las «nuevas tecnologías»<sup>1</sup> prosigue airadamente en cuanto a su papel en la educación. Los docentes se preguntan: «¿Mejoran o perjudican la lecto-escritura?»; los directivos de la escuela: «¿Apoyan al docente u obstaculizan su labor?». «¿Vale la pena la inversión?», se cuestionan los políticos. Los bancos y organismos internacionales, antes de otorgar fondos a proyectos tecnológicos, se plantean: «Pero, ¿acaso existen estudios que prueben que las TIC mejoran el logro académico?»; y los periodistas recogen todas las respuestas para publicar cosas como: «Los niños no leen, ni escriben; usan más sus *gadgets* tecnológicos», «Los profesores tienen miedo a las computadoras», «Los diputados dicen que Enciclomedia no sirve», «El Banco Mundial declara que no hay relación entre las TIC y el puntaje obtenido en la prueba PISA». Lo cierto es que en la educación, el potencial de las TIC dista mucho de ser

<sup>1</sup> NTIC son las siglas de «nuevas tecnologías de la información y comunicación» para denominar tanto al conjunto de herramientas relacionadas con la transmisión, procesamiento y almacenamiento digitalizado de información, como al conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (*hardware* y *software*). Se empezó a utilizar el término «nuevas» para diferenciarlas de los *mass media* tradicionales (prensa, radio, cine, televisión); pero como ya se expresó, desde hace más de diez años (Cabero, 1996), «nuevas» es un término poco afortunado porque la novedad no se mantiene con el tiempo, por ello hoy en día se utiliza simplemente el término TIC, para referirse a la convergencia digital de medios anteriores —telefonía, procesamiento de datos, animación, textos, radio, imagen, video, etcétera— que permiten el manejo de la información.

entendido y cuesta aún más explicarlo, porque todos tienen diferentes ideas de lo que debe ser la educación.

Seymour Papert<sup>2</sup> —considerado el máximo experto mundial en el tema de cómo las computadoras pueden revolucionar el aprendizaje y la educación— ha sido el mejor *explainer*<sup>3</sup> sobre cómo las tecnologías computacionales ayudan a los niños. Estudia esta posibilidad desde 1960 cuando, inmerso en su trabajo de investigación, con Jean Piaget sobre cognición y aprendizaje infantil, visitó al doctor Minsky en el MIT y conoció por primera vez una computadora. Y él mismo explica<sup>4</sup> que cuando realizó algo de programación, tuvo «obsesión de juntar a los niños y a las computadoras», pues advirtió en este medio una ampliación del intelecto para todas las personas, pero en especial para los niños como herramienta de exploración y construcción de conocimiento. Posteriormente fue cofundador del Media Lab en el MIT, donde ha realizado investigación en las líneas de epistemología y futuro del aprendizaje<sup>5</sup>.

Establecida, pues, la trayectoria de este extraordinario académico e investigador, pasemos a analizar sus parábolas.

<sup>2</sup> El doctor Seymour Papert nació en Sudáfrica en 1928. Estudió matemáticas y se interesó en cómo éstas promueven el desarrollo del pensamiento en los niños. Trabajó con Jean Piaget en la Universidad de Ginebra, de 1958 a 1963. Después, en el MIT (Massachusetts), se doctoró en inteligencia artificial. Ahí es cofundador del Media Lab, donde ha realizado investigación e innovación en esta línea de estudio. Él es el inventor del lenguaje de programación LOGO y es autor de los libros: **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**; **The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer** y **The Connecte Family: Bridging the Digital Generation Gap**

<sup>3</sup> Traducido literalmente como un «explicador» en el sentido que nos refiere Thomas Friedman en su libro **The World is Flat**, donde menciona en varios capítulos la necesidad que tiene la sociedad de *los explainers* quienes, en un mundo convergente, construyen puentes para que personas de distintos campos puedan entenderse y fusionarse.

<sup>4</sup> Seymour Papert, **Discurso en el Imperial College de Londres**, 1998.

<sup>5</sup> [<http://www.media.mit.edu/>].

Papert mismo cuenta<sup>6</sup> que, molesto de impartir tantas conferencias sobre tecnología en la educación —donde, a su juicio, el público se limitaba a hacerle preguntas que no sólo ignoraban las cuestiones esenciales, sino que llevaban la discusión a temas equivocados—, comunicó a la audiencia que mejor relataría una «parábola» y preguntó: «¿Acaso se organizan conferencias sobre el papel del lápiz en la educación?».

### PARÁBOLA: «UN LÁPIZ EN CADA CLASE»<sup>7</sup>

Imaginen que la escritura se inventó en Foobar, un país que hasta entonces había generado cultura, poesía, filosofía y ciencia, exclusivamente por medio de tradición oral. A los educadores de este país imaginario se les ocurre que esta nueva tecnología de lápiz, papel e impresos, puede tener un efecto muy beneficioso en las escuelas de Foobar. Los más radicales proponen que hay que dotar de lápiz, papel y libros a todos los profesores y niños del país. Sugieren también suspender las clases por seis meses para que todos aprendan el nuevo arte de leer y escribir. Otros, más cautelosos, proponen que primero se enseñe «escritura a lápiz» a una pequeña parte de la población y observar en pequeña escala qué sucede, antes de implementar la innovación a los demás. Los políticos de Foobar anuncian con fanfarrias un plan cauteloso pero radical: en cuatro años, un lápiz y un cuaderno estará en cada clase del país, de manera que todos los niños —ricos y pobres— tendrán acceso a la escritura. A la par, psicólogos educativos y otros académicos empiezan a medir el impacto de los lápices en el aprendizaje, concluyendo —no sorprende— que los lápices no contribuyen a un mejor aprendizaje.

Papert ilustra con estas semejanzas una discusión desenfocada, pues se centra en la tecnología —en este caso, en la escritura— que aleja del análisis al verdadero protagonista del fenómeno: el aprendizaje.

<sup>6</sup> La parábola es una forma narrativa para explicar algo muy complejo; posee un fin didáctico: por analogía o semejanza se deriva una enseñanza relativa a un tema que no es del todo explícito. Papert señaló que le gustan mucho las parábolas, quizás porque es un gran lector de la Biblia. La presente cita se refiere a lo narrado en su conferencia magistral, Columbia College, Chicago. Julio 20, 2006.

<sup>7</sup> Seymour Papert, **Computers in the Classroom: Agents of Change**.

El autor piensa que el debate refleja un materialismo primitivo y un pensamiento tecnocéntrico, donde importa más la máquina que lo que puede realizarse con ella. En este sentido, existe una obsesión con el objeto mismo; se olvida que las TIC están ligadas a la revalorización de procesos de enseñanza-aprendizaje y a una revolución en lo cognitivo. Lo anterior pocas veces se toma en cuenta y la comunidad educativa, en general, no vislumbra más allá de lo que tradicionalmente ha hecho: enseñar un currículo establecido, dividir el conocimiento por materias y evaluar el logro académico con pruebas estandarizadas. Esto, según Papert, pertenece a un contexto histórico anterior<sup>8</sup>.

Papert sostiene que el proceder escolar está tan enraizado en el pensamiento de las personas, que cuando piensan en TIC y educación, lo hacen de una manera determinada por los estándares que siempre han vivido dentro de una escuela. No debe sorprendernos que discusiones (e incluso estudios muy serios) se desarrollen en torno al monto de los recursos invertidos en inyectar tecnología a las escuelas —que no cambian— y a la desilusión por los hallazgos de investigación que muestran un mínimo impacto en el desempeño académico de los niños.

Para explicar esta situación narra la siguiente parábola<sup>9</sup>:

### **PARÁBOLA: «VER LA TECNOLOGÍA A TRAVÉS DE LOS ANTEOJOS DE LAS ESCUELAS»**

En el siglo XIX, un brillante ingeniero inventa un motor de jet. Lleva su invento a la gente que quizás podría revolucionarlo. Pero los que se dedicaban a este giro —el de los carruajes— tenían una idea muy clara del transporte: básicamente una caja de madera con ruedas y tirada por caballos. De manera que amarraron el motor de jet a un carruaje, para juzgar si era de ayuda para los caballos. El carruaje se rompió en mil astillas y el invento fue desechado por inservible. Los dueños de carruajes de la

<sup>8</sup> Seymour Papert, *Looking at Technology Through School-Colored Spectacles*.

<sup>9</sup> *Ídem*.

comunidad vecina pensaron que a ellos este invento sí podría servirles. Entrenaron a los cocheros e hicieron múltiples experimentos con distintos ejes de carreta. Los cocheros engrasaron los ejes, más y más, a fin de aumentar la velocidad de los carruajes.

Al relatar esta parábola, Papert concluye que el error más frecuente es considerar a la tecnología como el medio que mejorará viejas prácticas de las escuelas, cuando en realidad las hará obsoletas. Las discusiones dentro y fuera de los centros educativos versan sobre si mejoran o no viejas prácticas: está ausente la reflexión sobre cómo puede ser la escuela del mañana y en qué puede ser diferente con las llamadas «nuevas tecnologías». Y es que las escuelas —tal y como las conocemos— fueron producto de una época, específicamente del siglo XIX, donde la tecnología de información era la escritura (en pizarrón), algunos libros (impresos) y el profesor como la única autoridad diseminando el conocimiento. Entonces, «¿por qué imponer un rol a las TIC que tiene las limitaciones de la tecnología de otra época?»<sup>10</sup>.

Preocupa sobremanera a Papert la enorme resistencia al cambio que se advierte en las escuelas. La medicina, las industrias de transformación, las comunicaciones y los transportes han implementado mega cambios. En contraste, las prácticas escolares se han mantenido estáticas. Sobre esta inmovilidad Papert expuso, ante el Congreso de los Estados Unidos<sup>11</sup>, los mecanismos «estabilizadores» de las escuelas —a los que llamó «fijar el sistema»— y que describió a los senadores... con una parábola.

## PARÁBOLA: «¿ARREGLO LOCAL O TRANSFORMACIÓN GLOBAL?»<sup>12</sup>

El pueblo de un país ficticio sólo come «suet», un comestible que nutre, aunque a largo plazo, y no es bueno para la salud (contiene mucha

<sup>10</sup> Seymour Papert, *ibídem*.

<sup>11</sup> Seymour Papert, en sus declaraciones ante el Comité Especial en Asuntos de Tecnología en las Escuelas.

<sup>12</sup> Seymour Papert, **Technology in Schools: Local fix or Global Transformation?**



grasa). Por ello, los doctores e investigadores de este país se dedican a incrementar la calidad del «suet», para hacer de éste un alimento que mejore la salud de las personas. Un buen día, las conexiones y los contactos al exterior se establecen, y una gran variedad de alimentos pueden importarse a esta nación: verduras, frutas y carnes empiezan a llegar. Entonces, los líderes nacionales le piden a los doctores que trabajan con el «suet», que diseñen una dieta basada en los nuevos alimentos, provenientes de otras partes del mundo; invertirán para tal efecto, recursos de manera que, a un mediano plazo, puedan tener una población más saludable. Sin embargo, los doctores de «suet», no saben nada acerca de los nuevos nutrientes, sólo saben acerca del «suet». De manera que continúan estudiando y experimentando para mejorar el «suet» e inventan nuevos aditivos que plausiblemente mejorarán la dieta y, por ende, la salud de las personas.

Seymour Papert compara a los profesionales de la educación con los doctores de «suet»: tienen la oportunidad de educar a los niños de otra manera, y ellos se dedican a mejorar el modelo y el sistema establecidos, en vez de explorar métodos y procedimientos innovadores. Sus metas se quedan cortas, quizás por el miedo a lo desconocido. Por ejemplo —se pregunta Papert—, ¿por qué dividir «lo que se aprenderá» en primero, segundo, tercero, cuando esto es arbitrario? ¿Por qué pensar únicamente en el «aula», cuando existen variedad de escenarios? ¿Por qué tener currículos preestablecidos, cuando esto implica una visión casi totalitaria de la educación? ¿Por qué temerle a la inversión, cuando las TIC deben estar en el rubro de los «edificios e infraestructura», y no el de «papelería y lápices»? Papert tiene razón: el resultado de esta estrechez de miras será un abismo cada vez más grande entre el mundo del trabajo y el de la escuela. En el primero, existen nuevas formas de interactuar: desde las teleconferencias hasta los horarios flexibles; las oficinas no asignadas con estaciones de trabajo; los medios globales de comunicación que permiten interactuar con otros trabajadores en diversas partes del mundo. En las escuelas, en cambio, todo parece seguir exactamente igual. (Bueno, quizás existan computadoras e Internet, pero se usan para aprender los mismos temas, y después de tantos años, el *establishment* —políticos, directivos, académicos— sigue amenazando sobre la cancelación de los proyectos tecnológicos).

Quizás la parábola de Papert más conocida —pues la hemos oído varias veces, aunque no siempre referida a él como su autor— sea la de los viajeros del pasado, que narra en las primeras páginas de su libro sobre el niño y las computadoras<sup>13</sup>.

## PARÁBOLA: «VIAJEROS DEL PASADO NOS VISITAN»

Imaginen a una comitiva de viajeros de otro siglo. Un grupo es de cirujanos, otro de profesores. Ambos están ansiosos de ver cómo han cambiado las cosas en su profesión, en el futuro que visitan. Imaginen la sorpresa de los médicos decimonónicos, en el quirófano de un hospital moderno. Sabrían que están ante un tipo de intervención quirúrgica, quizás de qué órgano se trata, pero sería muy difícil precisar —simplemente por observación— qué desea lograr el médico: ¿Qué son todos esos aparatos y dispositivos alrededor del paciente? ¿Por qué existe esa cantidad de gente alrededor, vestida de esa manera? Los rituales del lavado antiséptico y la administración de la anestesia, los zumbidos de los aparatos electrónicos, las luces tan brillantes en el techo —todo tan familiar para las audiencias televisivas—, tan extraño para los doctores del siglo XIX.

En cambio, continúa Papert, «el grupo de profesores visitando la escuela del siglo XXI, reaccionaría muy diferente al grupo de los cirujanos. Observan un aula en donde casi nada les es ajeno. Tal vez uno o dos objetos les causen extrañeza. Notan algunas técnicas didácticas diferentes e incluso discutirían si ello es para bien o para mal, pero entenderían perfectamente los objetivos y metas que se propone el docente, incluso podrían pararse enfrente y suplirlo.

Hasta aquí, la parte de la parábola más conocida, pero en el libro continúa el relato con un escenario que completa la situación que se busca entender:

<sup>13</sup> Seymour Papert, *Children and the Machine*, cap. 1 (1992). En español, el libro está traducido como *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*.

Los profesores reconocieron los procedimientos de la escuela pero, de haber ido a visitar la casa de alguno de los alumnos, se hubieran sorprendido muchísimo. Imaginen que llegan a la casa del niño y observan que el alumno se ha transformado. Es industrioso y alerta, aprende las reglas y estrategias de algo que aparentemente parece una tarea. Se acercan y observan un videojuego, y aunque en principio pusieron atención en esta nueva tecnología, lo que realmente les impresionó es el esfuerzo intelectual de los niños, el nivel de atención y lo que aprendían en tan poco tiempo.

Se observa que el tema recurrente en las parábolas de Papert es la miopía de la escuela, de las autoridades educativas y de los maestros ante las posibilidades de la tecnología. Ahora bien, ¿qué vio Papert desde el primer momento y que los demás no pueden precisar?

## **ANALOGÍA DE LEONARDO DA VINCI Y LOS HERMANOS WRIGHT**

Cuenta Papert<sup>14</sup> que Leonardo Da Vinci (1457-1519) soñó con la posibilidad de volar y ello quedó asentando en sus dibujos. Sin embargo, fue hasta 1903 que los hermanos Wright pudieron inventar el aeroplano, puesto que existía ya la tecnología necesaria para hacerlo funcionar. De la misma manera, hoy en día tenemos las tecnologías de información y comunicación para lograr lo que educadores nacidos en el siglo XIX, postularon que debiera ser la educación. En los dibujos de Leonardo observamos excelentes diseños. Pero para realmente volar se necesitaron otras herramientas: conocimientos de física, combustibles y materiales que antes no se conocían.

La «parábola» o analogía con la aviación explica lo que educadores de la talla de María Montessori, John Dewey y Jean Piaget soñaron con hacer, y ya es posible con las TIC: el aprender haciendo; el ser un productor de contenidos; el estar en control del propio aprendizaje; el emplear procesos de pensamiento superior, y múltiples formas de

<sup>14</sup> Seymour Papert, **The Constructive Power of Digital Media**.

aprender a través de los sentidos en entornos estimulantes y actividades socialmente significativas. Pero esta revolución no se logrará con programas tutoriales donde se practica algo repetitivamente, ni con profesores como la voz cantante de la clase, impartiendo contenidos sin aparente significado y con miles de datos para memorizar. Las herramientas de computación e Internet deben cambiar procesos epistemológicos y antiguas dinámicas de clase.

No es de extrañar que Papert, discípulo de Piaget, advierta en las TIC no un apoyo didáctico, sino unas herramientas del intelecto. Papert describe a su maestro como un gigante en el campo de la teoría cognitiva<sup>15</sup>. Es él quien primero toma en serio el estudio de cómo piensan los niños, con aportaciones que han influido en todos los ámbitos.

Piaget ciertamente fue un científico. No fue un educador, ni propuso intervenciones educativas, pero su singular discípulo —Seymour Papert—, ha puesto en acción sus aportaciones teóricas: el lenguaje Logo; el logo-lego; los crickets, y otros tantos proyectos que nos hablan de un apasionado de la educación. Estudia cómo el ser humano construye el conocimiento y no le interesa o desprecia cómo la educación formal interviene en dicha construcción<sup>16</sup>.

Si la pregunta central piagetana es ¿qué caminos siguen los niños cuando alcanzan un conocimiento?, Papert la responde con propuestas muy claras que implican contundencia: ofreciendo mejores oportunidades para construir, ya sea con ambientes apropiados, materiales adecuados —incluidas aquí en primerísimo lugar las TIC—. Sin embargo, Papert advierte que «hay un mundo de diferencias entre lo que las computadoras pueden hacer y lo que la sociedad elegirá hacer con ellas», y esta brecha entre lo que se podría hacer y lo que realmente se hace, es un misterio que Papert ayuda a elucidar con sus parábolas: «Claro está que las parábolas no prueban nada acerca de la tecnología en la educación, pero estoy seguro que proveen de fundamentos a aquello que debe ser experimentado y que apunta a la necesidad y a la posibilidad de invertir en el avión educacional». ■

<sup>15</sup> Seymour Papert, **Papert on Piaget**.

<sup>16</sup> Cita última de Internet.

## BIBLIOGRAFÍA

FRIEDMAN, Thomas L., **The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century**, Paperback, 2007.

PAPER, Seymour, «The Constructive Power of Digital Media», conferencia dictada en el Imperial College, London, junio 2, 1998, disponible en **The Connected Family** [en línea], en: [http://www.connectedfa-mily.com/main\_alt.html], recuperado junio, 2007.

\_\_\_\_\_, **Time Magazine**, número especial «Las grandes mentes del siglo», 29-III-1999, p. 105.

\_\_\_\_\_, «Computers in the Classroom: Agents of Change», **The Washington Post Education Review**, 27-X-1996.

\_\_\_\_\_, «Obsolete Skill Set: The 3 Rs-Literacy and Letteracy in the Media Ages», **Wired Magazine**, otoño, 1993.

\_\_\_\_\_, «Looking at Technology Through School-Colored Spectacles», **Logo Exchange**, invierno, 1997.

\_\_\_\_\_, **Technology in Schools: Local fix or Global Transformation?**, Comentarios escritos para el Panel sobre Tecnología y Educación de la U.S. House of Representatives, 12-X-1995.

\_\_\_\_\_, **The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap**, Longstreet Press, Inc., 1996, 211 p.

\_\_\_\_\_, **The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the computer**, Capítulo 1, Basic Books, New York, 1994, 256 p. En español, el libro está traducido como **La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores**, Paidós, España, 1995, 248 p.



**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

## **METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**

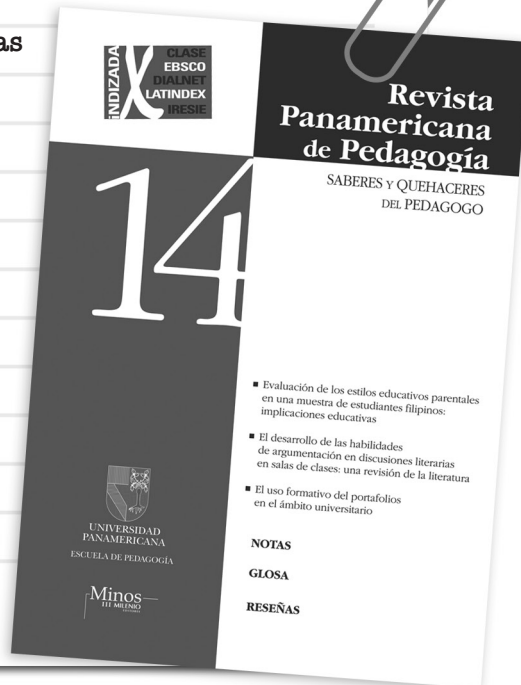
### **María del Carmen Bernal González**

Fue Directora de la Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana. Actualmente es Directora del Centro de Investigación para la Mujer en Alta Dirección de Empresa en el IPADE. Doctorado en Pedagogía, Universidad de Navarra.

### **Mariel Sarai Martínez Dueñas**

Fue Profesora de la Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana. Maestra en Matrimonio y Familia, Universidad de Navarra.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saber y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 14, pp. 101-106, 2009.



# METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

*María del Carmen Bernal González*

*Mariel Sarai Martínez Dueñas*

---

Lo que hace el estudiante es, en realidad,  
más importante para determinar  
lo que aprende, que lo que hace el profesor.

Thomas J. Shuell

Las personas aprendemos de manera natural. Sin embargo, enseñar se ha vuelto una tarea cada vez más exigente para quienes ejercen la docencia en los diferentes niveles. La experiencia dicta, en palabras de Mark Prensky, que «hoy tenemos alumnos para los que nuestro sistema educativo no fue creado» (Prensky, 2001, 1). Lo anterior manifiesta la urgencia de innovar la labor docente y encontrar mejores metodologías para hacer asequible el aprendizaje a los estudiantes.

Vivimos en la era de la diversificación. Desde la década de 1990, las aulas no se volvieron más grandes sino más diversificadas en cuanto a capacidades, motivación y base cultural de los estudiantes. Los modelos de clase magistral y tutoría tradicional perdieron vigencia en clases en donde era cada vez más complejo mantener un alto nivel académico. Paulatinamente se fue asimilando que la enseñanza de calidad

consistía en estimular a los estudiantes para emplear los procesos de aprendizaje de forma espontánea, cobrando así relevancia el papel del estudiante por encima del papel del profesor (López, 2002, 9).

Lo anterior nos remite a lo que hoy se conoce como «metodologías activas» que, en esencia, retoman tres ideas principales:

1. El estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje.
2. El aprendizaje es social. Los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos que solamente de la exposición.
3. Los aprendizajes deben ser significativos. El aprendizaje requiere ser realista, viable y complejo de forma que el estudiante halle relevancia en la transferencia de dicho contenido.

Para que se promueva un aprendizaje significativo, deben producirse dos condiciones:

- a) Presentación de un material potencialmente significativo. Lo anterior implica que posee un *significado lógico*, es decir, relacionado de forma sustantiva con la estructura cognitiva de quien aprende. Además, un material potencialmente significativo cuenta con ideas anclaje, que facilitan la interacción con el sujeto que aprende.
- b) Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del educando. Implica que se tiene la voluntad del educando para aprender.

Los aprendizajes significativos guardan suma relevancia en las metodologías activas de aprendizaje, pues los estudiantes —hoy más que nunca— buscan que lo aprendido guarde relación con lo previamente aprendido, pero sobre todo que sea un contenido relevante, comprobable y con aplicación en la vida diaria.

Aun cuando el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, requiere de la función directiva del profesor, quien no sólo presentará la cultura y el aprendizaje en general de forma atractiva, sino que además deberá conseguir que, quien aprenda, «construya» sus contenidos y



los transforme en aprendizajes. Cabe destacar que las metodologías activas juegan un papel relevante para lograr dicho cometido.

Las metodologías activas promueven, principalmente, dos características del aprendizaje:

1. ***Sociabilidad del aprendizaje.*** Para que una persona aprenda, debe lograr la interacción con otros; fomentar y favorecer el diálogo e intercambio de ideas.
2. ***Interactividad del aprendizaje.*** El uso de las nuevas tecnologías ayuda a la generación de comunidades de aprendizaje, facilitando la interacción y trascendiendo las barreras del tiempo y la distancia.

Hoy existe gran diversidad de metodologías activas. Conocer su fundamento permite a los profesores identificarlas y seleccionar aquellas más afines a los estudiantes y a los contenidos. A continuación se describen algunas metodologías activas<sup>1</sup>:

***Aprendizaje cooperativo.*** Es el proceso de aprender en grupo y en comunidad. Pretende la formación de comunidades de aprendizaje, entendidas como un grupo de personas que, reunidas en un lugar y tiempo determinados, se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones específicas e interactuar para el logro de una meta en común.

***Enfoque por competencias.*** Dentro del ámbito académico, «las competencias se definen como las acciones que el alumno deberá ser capaz de efectuar después del aprendizaje» (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach y Cortada, 2006: 303). Lo anterior implica que primero se lleva cabo un proceso de aprendizaje y posteriormente se aplica; es en dicha acción en la que se verifica el nivel de desarrollo de la competencia.

***Aprendizaje basado en problemas.*** Consiste en un enfoque inductivo en donde los estudiantes aprenden el contenido de la sesión a través de la resolución de problemas reales.

<sup>1</sup> Al final del documento se sugieren algunas fuentes de consulta para profundizar aún más.

**Método del caso.** Se fundamenta en el análisis de una situación real o hipotética a través de una discusión dirigida, en la que se pretende conocer la diversidad de opiniones y favorecer el intercambio de experiencias.

**Enfoque cerebral del aprendizaje o «cerebro que aprende».** Hace referencia a las bases neurofisiológicas del aprendizaje. Implica ponderar la estructura cerebral así como su influencia en el aprendizaje. Concentra todas aquellas teorías sobre la estimulación de los procesos mentales.

**Interactividad del aprendizaje.** El concepto de interactividad es inherente a los procesos de comunicación, pues para que exista comunicación es imprescindible la interacción entre los participantes (ya sean personas, o bien surgir entre personas y cualquier dispositivo de las tecnologías de la información y la comunicación). Esta metodología, favorece la relación en comunidades de aprendizaje de forma asíncrona.

**Aprendizaje basado en la experiencia.** Consiste en aprender mediante experiencias pasadas; también se le conoce como «aprendizaje basado en el error»: el protagonista del aprendizaje se encarga de obtener «experiencia» de sus errores.

**Práctica reflexiva.** Se basa en el trabajo en grupos dirigidos por un experto que promueve la consideración a partir de alguna experiencia. A menudo la reflexión se basa en ciertas estrategias como, el diario reflexivo (descripción/ reflexión/ transferencia), y suele incluir la elaboración de un *portafolios* de evidencias.

**Simulación.** El aprendizaje se muestra a través de la dramatización de situaciones hipotéticas. La riqueza de esta metodología radica en la reflexión póstuma y en la mediación del moderador.

Para concluir, puede afirmarse que la clave del éxito en el desarrollo de las metodologías activas consiste en tener presente que lo más importante es el alumno, cada alumno. La idea de que los estudiantes sean estudiantes felices, bien desarrollados, libres de progresar a su ritmo y que adquieran más fácilmente los conocimientos fundamentales, no es una utopía, debe ser una realidad. El papel de los profesores en el

éxito del aprendizaje radica en el compromiso que asumen al desarrollar una profesión que aman y que los motiva, pues se sienten libres para desarrollar su propia manera de enseñar.

Afirma Thomas J. Shuell:

Para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus alumnos realicen las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, les lleven a alcanzar los resultados pretendidos. ■

## BIBLIOGRAFÍA

BIGGS, J., **Calidad del aprendizaje universitario**, Narcea, Madrid, 2005.

COLL; MARTIN; MAURI; MIRAS; ONRUBIA; SOLÉ y ZABALA., **El constructivismo en el aula**, Grao, España, 2005.

DANIELS, H., **Vygotsky y la pedagogía**, Paidós, España, 2003.

FERREIRO, G. y CALDERÓN, E., **El ABC del aprendizaje cooperativo**, Trillas, México, 2002.

JENSEN, E., **Cerebro y aprendizaje**, Narcea, Madrid, 2004.

LÓPEZ y LEAL, **Cómo aprender en la sociedad del conocimiento**, Gestión, España, 2000.

PRESNSKY, M., «Digital natives, digital immigrants», **On th Horizon**, MCB University Press, USA, 2001.

SAINT, M., **Yo explico pero ellos... ¿aprenden?**, Mensajero, España, 2000.

VILLALOBOS, M., **Evaluación del aprendizaje basado en competencias**, Minos, México, 2009.



# NOTA TÉCNICA

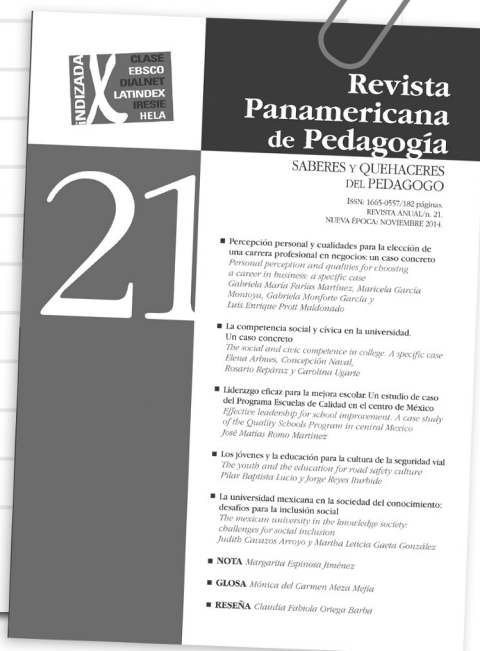


50 años  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA\*

## DIDACTO EUGENIA: LA BUENA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA

**Margarita Espinosa Jiménez**  
Profesora, Coordinadora de Titulación  
y Bolsa de trabajo de la Escuela de Pedagogía,  
Universidad Panamericana.  
Doctora en Pedagogía, UPAEP.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 21, pp. 141-150, 2014.



# DIDACTOEUGENIA: LA BUENA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA

## DIDACTOEUGENIA: TEACHER'S GOOD PRACTICE IN TEACHING

*Margarita Espinosa Jiménez*

---

### RESUMEN

La función emancipadora de la educación desarrolla el gusto y el entusiasmo por aprender más allá de lo inmediato (textos, contextos y acciones docentes). La actividad del profesor busca la apropiación del conocimiento; pero también por ese actuar, se pone en práctica lo que ese profesional es y que influye en el estudiante circunscrito en el ámbito escolar.

Los docentes que a través de su enseñanza, se preocupan por sus estudiantes, son cercanos a ellos, los apoyan para conformar significados, se entusiasman al impartir sus clases e influyen en el aprender y estudiar para conocer, son quienes enseñan el valor de la reflexión, de conocer más allá de una calificación, sólo por el gusto de saber, muestran un mundo nuevo, dan cauce y conforman estructuras de conocimiento que permiten mejorar a sus estudiantes. Ellos representan lo que puede concebirse como una buena práctica docente que promueve el aprendizaje y que no genera la obstrucción del mismo. La intención de esta nota es argumentar el valor educativo de la enseñanza, promoviendo a las didactoeugenias.

**Palabras clave:** docente; valor educativo de la enseñanza; didactoeugenias.

## ABSTRACT

*The emancipatory function, which has the education, requires the development of the taste and enthusiasm for learning beyond the immediate, what is presented in the texts, contexts and educational activities; this teacher's activity that continually seeks to support the acquisition of knowledge; but also by that act, it is put into practice what the professional is that influences student circumscribed in schools. Teaching is the activity and the process generated by the teachers; some are deeply concerned about the content, for generate actions that facilitate the learning of their students; others, for various reasons, have altered the desire to continue learning and knowing. In a special place for learners there are teachers who, through their teaching, did perceive their concern for them, manifested in their area and support when they were aware that there was an obstacle in the creation of meaning; enthusiasm in imparting living in their classes and that instilled in learning and study to know it showed. These are the teachers who teach the value of reflection, to know beyond a rating, just for the pleasure of knowing, are those that show a new world and give up the channel and knowledge structures that enhance their students; are those with what can be conceived as a good teaching practice that promotes learning and does not generate the same blockage. The intention of this paper therefore is to argue the educational value of teaching, promoting the «didactoeugenias».*

**Key words:** teacher; teaching education value; didactoeugenias.

## INTRODUCCIÓN

La función emancipadora que posee la educación requiere desarrollar el gusto y el entusiasmo por aprender más allá de lo inmediato, de lo que se presenta en los textos, contextos y las acciones docentes. Esta actividad del profesor busca apoyar continuamente la apropiación del conocimiento; pero también por ese actuar, se pone en práctica lo que ese profesional es y ello influye en el estudiante circunscrito en el ámbito escolar. La enseñanza es la actividad y el proceso que generan los docentes; algunos se encuentran profundamente preocupados por los contenidos, por generar acciones que posibiliten el aprendizaje de sus alumnos; otros, por diversas circunstancias, han alterado el deseo de seguir aprendiendo y conociendo.



En un lugar especial para los educandos se encuentran aquellos docentes que, a través de su enseñanza, les hicieron percibir su preocupación por ellos, manifestada en su cercanía y apoyo cuando se percataban que existía un obstáculo en la conformación de significados; se notaba el entusiasmo que vivían al impartir sus clases y que infundían en el aprender y estudiar para conocer. Éstos son los docentes que enseñan el valor de la reflexión, de conocer más allá de una calificación, sólo por el gusto de saber; son aquellos que muestran un mundo nuevo, y que dan cauce y conforman estructuras de conocimiento que permiten mejorar a sus estudiantes; son los que presentan lo que puede concebirse como un buena práctica docente que promueve el aprendizaje y que no genera la obstrucción del mismo.

La intención de esta nota, por ende, es argumentar el valor educativo de la enseñanza, promoviendo a las «didactoeugenias».

## EL VALOR EDUCATIVO DE LA ENSEÑANZA

El conocimiento conformado más allá del nivel sensible, requiere salir de la interrelación espontánea y natural de la persona con el objeto de conocimiento y sus vivencias; necesita centrarse en un proceso de planeación. Éste es uno de los momentos característicos que contempla la educación institucional o formal —la escuela— que, como institución educativa, distingue, posibilita y avala los procesos educativos formales con el fin de conformar el conocimiento conceptual-actitudinal y procedimental de la persona que comprende diversas finalidades, entre ellas, promover conocimientos no sensibles y holísticos, desde una actividad fundamental: enseñar a partir de una práctica docente<sup>1</sup> adecuada.

<sup>1</sup> Rosario Muñoz (2011: 17) comprende la práctica de los profesores como «[...] un proceso de construcción y de redescubrimiento de saberes científicos y profesionales para el desempeño de una práctica profesional: la docencia».

La docencia por ende, es una actividad compleja, puesto que no sólo implica el dominio del contenido a enseñar, sino que requiere además comprender el contexto educativo y psicopedagógico, la materia a impartir, así como las características de los educandos con los que va a interactuar con el fin de apoyar el desarrollo de sus habilidades y procesos.

El objetivo de la docencia por ello es la «[...] autorrealización del estudiante y no la acumulación de contenidos» (Tomás i Folch, 2007: 90).

Etimológicamente, enseñar viene del latín *in-signare*, que significa señal, signo, y que alude a mostrar una señal al otro; facilitar, por medio de un signo, lo que se quiere mostrar. Así, puede afirmarse que la enseñanza, desde un primer acercamiento, implica mostrar o comunicar de la manera más fácil al otro lo que se requiere que conozca con la finalidad de que se lo apropie, retenga y proyecte. Es una acción desarrollada con la intención de llevar al otro a un aprendizaje y, por ende, a un conocimiento; esta actividad y proceso posee una gran influencia en la persona.

Es innegable la trascendencia del proceso educativo escolar con la enseñanza<sup>2</sup> para el desarrollo de la persona, siendo ésta una de las actividades docentes que realiza el profesor en el contexto de la educación formal, que puede conceptuarse desde diferentes perspectivas (Pla i Molins, M., 1997: 87-92):

Desde el *proceso descriptivo* de los vocablos, puede indicarse que enseñanza se asocia al contexto de la didáctica, procedente del alemán antiguo *teik*, y del sánscrito *dic* con un significado de mostrar; al relacionarse con el significado descriptivo de *insignare* de la lengua romance y asociado a las voces de la lengua inglesa de *teach* y *learn*, así como del alemán *lehren*, *lernen*, se avala una enseñanza con intención de promover algo, para que el otro aprenda. Así, la enseñanza implica que alguien debe aprender por lo que se le muestra: mostrar de la mejor forma al otro.

La enseñanza se relaciona con el *logro*, pues la actividad desempeñada a partir de diversas tareas pretende que el otro alcance lo propuesto. En la acción de enseñanza como actividad se encuentra circunscrito el proceso del resultado.

<sup>2</sup> Enseñanza no es lo mismo que *instrucción* y *adoctrinamiento*; la instrucción se entiende como la acción docente que se centra en la formación intelectual, así Pacios (1980) la define como la actividad por medio de la cual se adquiere ciencia; el adoctrinamiento consiste en inculcar posturas de forma dogmática y acrítica; cabe recordar que desde el pensamiento ilustrado que da pie a la pedagogía moderna, se busca en la enseñanza la autonomía y la criticidad del estudiante ante los procesos enseñados.

La enseñanza posee un *sentido de intencionalidad* que implica un comportamiento por parte del docente para ayudar a la apropiación personal del aprendizaje a partir de sus acciones y tareas; a la vez, esta perspectiva se relaciona con comprender el pensamiento del docente y saber si su actuar se corresponde con su pensar: entender lo que el profesor piensa es equivalente a entender su actuar. Así, cuando el docente organiza su enseñar con la intención de que el otro aprenda, su forma de actuar a partir de esta intención permitirá que la enseñanza se lleve a cabo. No existe enseñanza sin intención educativa.

Toda enseñanza a partir de un *carácter normativo*, tomará en cuenta criterios de inclusión (en cuanto hay que considerar la igualdad de condiciones para cada estudiante) (Gadoti, 2003), pues de no considerarse, puede llevar a la exclusión dentro de la tarea de enseñar (es relevante considerar factores dialógicos y de integración, así como la noosfera de cada alumno), partiendo de la base de que la enseñanza debe apegarse a un proceso ético.

La enseñanza trasciende; es una actividad que implica tareas entre dos o más personas y exige un *sentido de relación*, que se equipara a un compromiso y a una responsabilidad del que enseña y del que aprende, dado que en este proceso surge lo que Derek y Mercer (1988), así como Moore (1973), han llamado «conocimiento compartido», en donde se construye dialógicamente el sentido y el significado de contextualizar, argumentar, negociar y aplicar lo que se conoció.

El concepto formal de enseñanza como la actividad que realiza el docente y que se lleva a cabo en la educación formal —estructurada como un conjunto de procesos que implican una tarea de comunicación y reflexión de lo que se muestra, y que permiten al que aprende conformar conocimientos a partir de tareas y acciones de aprendizaje—, no debe centrarse en la «transmisión» de contenidos o informaciones, sino en el desarrollo de los procesos que potencian la capacidad de aprender. Considerar las operaciones mentales a desarrollar es de vital trascendencia en la enseñanza.

La enseñanza como proceso y como actividad, es tarea del docente que requiere postular entornos que promuevan tareas y acciones de aprendizaje, de manera que al estudiante se le posibilite conformar su

propia comprensión de la información, generando significados en situaciones de estudio y colaboración con otros.

La enseñanza, por tanto, abarca acciones más complejas que el sólo estar frente a un grupo intercambiando informaciones; avala una serie de funciones y prácticas dentro del proceso docente que implican estudio, conocimiento e investigación con el fin de que el otro aprenda, aunque para ello el docente requiera desarrollar habilidades en su aprender y conocer que pueda perfilar al grupo o los grupos a su cargo.

Es esencial considerar la función de la enseñanza, dado que este proceso —como se analizó— implica y manifiesta las informaciones académicas para que el estudiante conforme significados, siendo su función primordial promover el aprendizaje del otro en un contexto formal. Por ello, enseñar, es un acto didáctico<sup>3</sup>.

La enseñanza debe considerar tres características que darán lugar a sus acciones y tareas:

- Sistematización y dirección hacia el logro de propósitos<sup>4</sup> y competencias<sup>5</sup>. Las tareas y acciones se centrarán en la claridad de lo que se busca alcanzar, formulando adecuadamente los propósitos y las competencias que permitan desarrollar acciones que posibiliten el logro y ubicar los medios adecuados para que éstos se alcancen.

<sup>3</sup> El acto didáctico debe considerarse como la acción intencional que tiene el docente cuando establece una relación comunicativa, que inicia con la enseñanza y termina con el aprendizaje, buscando una significación y significatividad.

<sup>4</sup> El propósito se entiende como un conocimiento declarativo, procedimental o actitudinal a alcanzar posteriormente. Su redacción implica una acción futura y describe el contexto de lo que requiere lograr; los propósitos exigen diferentes procesos para su logro y se estructuran en función de lo que ha de alcanzar el estudiante.

Los objetivos suelen implicar un resultado que es consecuente con las acciones del proceso de enseñanza y de aprendizaje, identificado generalmente en una conducta que alude a situaciones observables (Morales, 2009).

<sup>5</sup> La competencia se entiende como el desempeño que tiene una persona sobre la realidad a partir de su interacción con los otros y el medio, poniendo en función sus conocimientos y procesos cognitivo-prácticos, así como la integración de valores y actitudes; cabe indicar que las competencias son observables a partir de la actuación y el desempeño.

- Estructurar sistemáticamente la enseñanza, considerando en ello la secuencia de contenidos y su desarrollo; métodos y recursos apropiados; ubicar planes de acción que partan de acciones concretas, así como seleccionar las mejores condiciones para desarrollar la tarea de enseñanza.
- Cohesión en los momentos y elementos didácticos<sup>6</sup>.

Con base en Contreras (1990: 23), la enseñanza es: «[...] un sistema de comunicación intencional que se [...] genera [...] en un marco institucional y en el que en general se dan estrategias encaminadas a [...] posibilitar [...] el aprendizaje»<sup>7</sup>. Es relevante, ante este concepto, considerar que no sólo puede plantearse como un proceso de comunicación, sino también como un proceso social y situado, que incide en la conformación de las estructuras mentales del estudiante (esquemas y representaciones), a partir de diversas acciones, incididas por los procesos didácticos de la enseñanza.

Con el fin de promover, en el acto de enseñar, el manejo de significados es relevante contemplar —independientemente de las condiciones de enseñanza—, las que requiere tener el estudiante en este proceso, de tal forma que la comunicación intencional que se involucra se presente de la mejor manera.

Desde la experiencia, las condiciones de enseñanza permiten señalar que el docente necesita tomar en cuenta los factores internos y externos, fundamento en su inicio del proceso de aprender, las condiciones de aprendizaje en que se inserta en la enseñanza, lo mismo que el desempeño que posee y pretende alcanzar. Así, al docente le corresponde llevar al ámbito del aula o al contexto áulico la buena práctica de su enseñanza (didactoeugenias).

<sup>6</sup> Datos a conocer en la teoría de enseñanza propuesta por Herbart.

<sup>7</sup> Éste involucra procesos de interacción cognitivo-afectivos y sociales (Castejón y Navas, 2009).

## LA CLASE DEL ACTO DE ENSEÑAR: LAS DIDACTOEUGENIAS

Este término parte de considerar a la enseñanza como un acto de bondad y de preocupación por el otro; hace referencia al bien que se gesta, en la persona que busca aprender, por las acciones del docente que lo acompaña en este proceso. Viene del latín *didakticos*, apto para la docencia, *eu*, bien y *genia*, generar, animar, motivar. Por ello la didactoeugenia se centra en la práctica buena de enseñanza, dado que busca conseguir un bien por medio de la didáctica, a través de la enseñanza.

La consideración de este término parte del estudio de las investigaciones centradas en el área médica que contempla la *iatrogenia*, y que da pie a la consideración de conceptos tales como la didactopatía (Orantes, 2003)<sup>8</sup>, *iatrogenia docente*<sup>9</sup> y la *didactogenia*<sup>10</sup>.

El estudio de los conceptos analizados, así como la impericia docente y la enseñanza obstructiva, plantean el concepto de dejar de lado, en el acto de enseñar, las didactoeugenias y las didactodamnungenias<sup>11</sup>.

Frente al grupo, el docente requiere trabajar con su saber reflexivo, dado que en su acción de enseñar debe considerar las características del estudiante, las condiciones de la disciplina o área del conocimiento en el que va a trabajar, así como el marco de la noosfera y del contexto sociocultural; lo que estará interrelacionado con el pensamiento interdisciplinar del profesor (Alsina y Planas, 2008).

En las didactoeugenias, además del saber reflexivo docente, habrá que retomar los indicadores de la actividad de enseñanza buena:

<sup>8</sup> El término viene del griego *patos*, enfermedad y *didakticós*, enseñanza.

<sup>9</sup> *Iatrogenia* es un término común en la práctica médica que hace referencia al error producido por el médico en su práctica y el daño que puede generar; viene del griego *iatros*, médico y *génesis*, crear. La *iatrogenia docente* abordaría los errores que se presentarían en los estudiantes, derivados de la práctica docente por la misma personalidad del profesor, así como la repetición de prácticas en este acto áulico.

<sup>10</sup> Término propuesto por Cukier (2000) que alude al maltrato docente.

<sup>11</sup> Este concepto viene del griego *dammun*, daño, castigo, del latín *didaktico*, apto para la enseñanza y *genia*, generar, provocar. Provocar un daño a partir de la enseñanza.

contextualizar la enseñanza a partir de las experiencias del estudiante<sup>12</sup>; plantear situaciones que posibiliten el pensamiento complejo<sup>13</sup> y la inteligencia líquida; generar entornos que permitan el diálogo y la conformación de significados; desarrollar el lenguaje y realizar acciones conjuntas entre docente y estudiantes, así como entre estudiantes y estudiantes (lo que propiciará el aprendizaje de ambos actores); así como el análisis de lo que se enseña y cómo se enseña, y lo que se aprende y cómo se aprende para conformar significados<sup>14</sup>.

Es relevante señalar que las didactoeugenias inducen a un acto de reflexión profunda por parte del docente para realizar su actividad de enseñar, que lo llevará a buenas prácticas docentes y a generar bienes académicos a sus estudiantes.

## CONCLUSIONES

El plasmar un bien por medio de la enseñanza exige un docente centrado en su labor, preocupado por conocer lo que enseña y que a partir de ello desarrolla, en los estudiantes, acciones que lleven a interactuar con el objeto de conocimiento para su comprensión; reflexionar en su disciplina; adaptar las acciones de enseñanza, en lo posible, para cada grupo de alumnos; valorar sus avances y las áreas de oportunidad que requieren reforzarse; comunicarse con sus discípulos dentro y fuera del aula; sentir una curiosidad por la vida a partir de lo enseñado y que invite a los otros a acercarse a su materia; pero sobre todo, las didactoeugenias se sustentan en el respeto a los estudiantes y al profesor en sí mismo, cuando se generan procesos de mejora en el aprender a partir del enseñar<sup>15</sup>, lo que se relaciona con los cuatro momentos de esta acción didáctica: diagnóstico, planeación, realización y evaluación. ■

<sup>12</sup> Aludiendo a la *inteligencia cristalizada*, término generado por Raymond B. Cattrell (Gento, 2010; Rodríguez, 2014).

<sup>13</sup> Así como la inteligencia líquida, concepto trabajado por Catrell.

<sup>14</sup> Se sugiere para profundizar la temática, revisar el texto de Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi (2002).

<sup>15</sup> Para ampliar las mejores prácticas docentes, se sugieren los textos de Bain (2005) y de Biggs (2006) que pueden adaptarse a otros niveles escolares.

## REFERENCIAS

ALSINA, A. y PLANAS, N., **Matemáticas inclusivas. Propuesta para una educación matemática accesible**, Narcea, Madrid, 2008.

BAIN, K., **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**, Universidad de Valencia, España, 2005.

BIGGS, J., **Calidad del aprendizaje universitario**, segunda edición, Narcea, España, 2006.

CONTRERAS, J., **Enseñanza, currículum y profesorado**, Colección Universitaria, Akal, España, 1990.

CASTEJÓN, J.L. y NAVAS, L. (eds.), **Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria**, ECU, España, 2009.

CUKIER, J., «Didactogenia», **Contexto Educativo. Revista digital de investigación y nuevas tecnologías**, Argentina, 2000.

GADOTI, M., **Perspectivas actuales de la educación**, Siglo XXI, México, 2003.

GENTO, S. (coord.), **Evaluación y estimación del rendimiento académico en el tratamiento educativo de la diversidad**, UNED, Madrid, 2010.

PACIOS, S., **Introducción a la didáctica**, Kapelusz, Madrid, 1980.

RODRÍGUEZ, A., **La inteligencia en educación infantil articulada por la herencia, el ambiente escolar, social y familiar**, Liber Factory, Madrid, 2014.



ROSARIO MUÑOZ, J.M., **Los saberes del profesor para transformar su práctica docente por competencias**, Palibrio, EUA, 2011.

TOMÁS I FOLCH, M., **Reconstruir la universidad a través del cambio cultural**, UAB, España, 2007.

THARP, R.; ESTRADA, P.; DALTON, S. y YAMAUCHI, L., **La actividad en la teoría y en el aula**, Paidós, Barcelona, 2002.

ORANTES, A., «Apuntes de Psicología de la Instrucción. Un enfoque analítico», **Cuaderno de Posgrado**, n. 32, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Venezuela, 2003.

PLA I MOLINS, M., **Currículo y educación. Campo semántico de la didáctica**, Colección UB 15, Ediciones Universitarias de Barcelona, España, 1997.



# *IN MEMORIAM*

---



**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

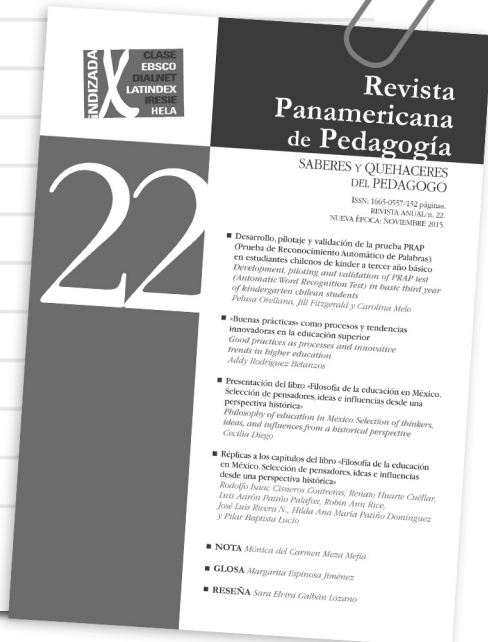
**IN MEMORIAM**

**MARÍA PLIEGO BALLESTEROS**

**María del Carmen García Higuera**

Fue Directora de la Escuela de Pedagogía y actualmente es Directora del Centro de Innovación Educativa de la Universidad Panamericana. Doctora en Educación, Universidad de Texas A&M.

Artículo original, publicado en la Revista de Pedagogía «Saberes y quehaceres del pedagogo», vol. 22, pp. 19-22, 2015.



IN MEMORIAM

## MARÍA PLIEGO BALLESTEROS

*María del Carmen García Higuera*

La maestra María Pliego Ballesteros entregó su alma al Señor el domingo 1 de noviembre de 2015. A todos los integrantes de la Universidad Panamericana y a quienes tuvimos el privilegio de recibir sus enseñanzas de vida y de valorar su entrega al trabajo, nos afecta profundamente su deceso.

Maestra normalista destacada, maestra por excelencia, filósofa reconocida ampliamente, fue fundadora del Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación, antecedente de la Universidad Panamericana —en donde laboró por más de cuarenta años—, constituyendo un sólido pilar en la formación integral ética y pedagógica universitaria. Su vigor profesional, sus principios ético morales, su amor al trabajo, su compañerismo, su congruencia de vida hacen de ella un ejemplo de vida único e inolvidable.

*Mari* se le llamaba cariñosamente y así era conocida, o simplemente como la *maestra Mari*. Fue maestra de maestros, formadora de formadores, «inspiradora de proyectos de vida», como afirmaba don Carlos Llano. Señalaba Unamuno que cada estudiante no es un número, no es un medio, sino un fin, un proyecto personal de vida; ésa

era la estela que trazaba Mari: cómo ayudar a cada estudiante, desde su singularidad, para apropiarse de lo aprehendido, para proyectarlo en su vida personal. Se caracterizaba por su prudencia —madre de todas las virtudes— y la proyectaba en su caminar, en su mirada que lo decía todo, en la manera de dirigirse a cada persona, con sumo respeto, con cuidado, con cariño que anteponía a todo suceso o situación, con suma elegancia. Ha sido ejemplo desde una experiencia pensada, una experiencia sentida y una experiencia vivida. Todo momento lo convertía en una oportunidad de aprendizaje: sus comentarios, sus propuestas; en esencia, su perspectiva existencial.

El título de uno de sus libros, *Valores y autoeducación*, supo hacerlo vida en sí misma, madurándolo en su actuar. Vivía alerta a no lastimar, a no excluir, a no fragmentar, y al mismo tiempo, trazaba con firmeza los principios en los que creía. Pregonaba siempre la unión en la diferencia, esencia de la vida.

Estudió y, por ende, comprendió la antropología pedagógica que compartía con los estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía y de la Maestría en Educación Familiar, descubriendo verdad, bondad, belleza y unidad de vida. Escucharla fue un privilegio, una auténtica bendición.

Referente dentro de nuestra Universidad y, singularmente de la Escuela de Pedagogía, Mari Pliego formó por lustros y décadas a profesionales de la educación que hoy irradian su enseñanza, pero ante todo su ejemplo de vida, su congruencia, su actuar pausado y tranquilo. Su ejemplo y buena intención seguirán iluminando a profesores y estudiantes para crecer primero como personas y, en consecuencia, como profesionales de los procesos educativos. Sus palabras atinadas, sonrientes y congruentes, llenas de pasión por la educación, se transmiten hoy en aquellos que fueron sus alumnos y quienes realizan actividades sociales inspiradas en una frase o una acción de la maestra Mari Pliego.

Quien haya sido su discente, puede afirmar que dejó una marca positiva en su vida personal, familiar y profesional. Nadie se iba indiferente después de escuchar sus clases. Era una especialista en ayudar a crecer.

Era orgullosamente normalista. Lo que enseñaba lo refería a sus maestros que tanta huella le dejaron. Su maestra, Emma Godoy, era un referente obligado para ella; pareciera que la tarea de Mari era ponderar al otro, puesto que la otredad fue su principio de vida.

Como filósofa, era experta en antropología pedagógica, esencia que ha vertebrado, por casi cinco décadas, el prestigio institucional y social que hoy tiene nuestra Escuela de Pedagogía. Esa esencia pedagógica de la antropología, impresa y desarrollada por Mari Pliego —afirmaba, humildemente, que era lo que sus maestros le enseñaron—, constituye su herencia académica, concretada en conceptos, principios y teorías. No existe pedagogía que no posea, subyacentemente, lo ético y lo axiológico: ésa es la riqueza de la aportación de Mari. Afirmaba rotundamente: «Donde exista una persona se requiere de un pedagogo». Privilegió y organizó a la pedagogía con un escudo propio, que se traduce en la huella que define al pedagogo de la Universidad Panamericana en el ámbito educativo de la familia, de la escuela, de la empresa y de la comunidad.

Sistematizó la teoría pedagógica —con asidero en la filosofía— con bases éticas y axiológicas. Era lo que enseñaba: lo que proporciona sentido al acto educativo es la singularidad y dignidad de la persona humana en su dimensión bio-psico-social, espiritual y trascendente. Ésta era su enseñanza: privilegiar siempre a la persona.

Autora de obras de consulta y numerosos artículos imprescindibles para la formación pedagógica y la educación, poseedora de un espíritu cristiano de apoyo para todo el que estuviera cerca de ella.

Mari Pliego junto con otras grandes personalidades, fueron los pilares de la Universidad Panamericana. Creadores de una majestuosa obra educativa; supieron tejer, como afirmaba Carlos Llano, los «nudos del humanismo», logrando una obra humana que hoy aporta un semillero de bien a la cultura mexicana. Ellos representan nuestro origen fundacional: una defensa de lo valioso y lo perenne, principios que hoy se luchan por vivir en la Universidad, con un tono auténticamente humano en las relaciones, una proyección de una vida buena, de una vida lograda, de una vida plena. Mari Pliego no claudicó nunca en su afán por aprender y en su entrañable pasión por enseñar. Gracias, Mari querida. ■





# GLOSA



**50 años**  
UNIVERSIDAD PANAMERICANA\*

## HACIA UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA

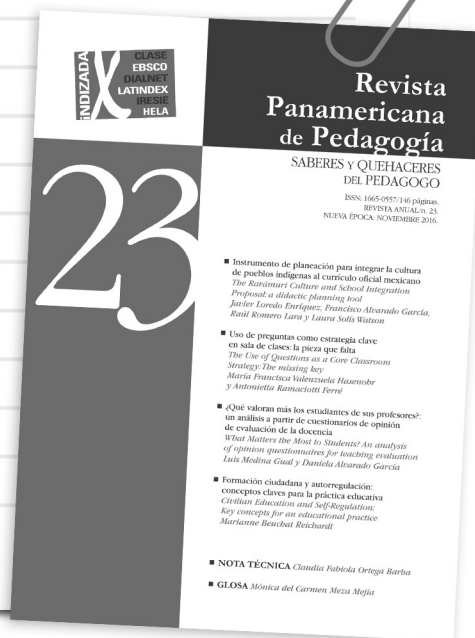
**Mónica del Carmen Meza Mejía**

Profesora Investigadora de la Escuela  
de Pedagogía, Universidad Panamericana.

Doctora en Ciencias de la Educación,  
Universidad de Navarra.

Sistema Nacional de Investigadores-I.

Artículo original, publicado  
en la Revista de Pedagogía  
«Saberes y quehaceres  
del pedagogo»,  
vol. 23, pp. 133-136, 2016.



# HACIA UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA

## REFLECTIVE PRACTICE

*Mónica del Carmen Meza Mejía*

Galbán Lozano, Sara Elvira.  
México: Trillas, 2016, 86 págs.

La reflexión sobre el quehacer docente como medio de mejora y aprendizaje continuos que optimizan el proceso de enseñanza y aprendizaje, es el tema central del texto *Hacia una enseñanza reflexiva*, de la doctora Galbán Lozano<sup>1</sup>. Partiendo de las premisas del aprendizaje, desde la reconstrucción de la experiencia de John Dewey y de la formación de profesionales reflexivos de Donald Schön, la autora «propone reflexionar bajo los parámetros de la práctica y la enseñanza reflexiva, sobre la actuación docente con el propósito de mejorarla y optimizarla» (p. 6).

Aprender a pensar de manera reflexiva es una habilidad de pensamiento que encauza a los estudiantes para ser «actores de su aprendizaje, mediante el descubrimiento y la construcción de sus propios

<sup>1</sup> Doctora en Pedagogía, Universidad de Barcelona. Licenciada y maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana. Desde 1998, profesora de asignaturas del área didáctica y de investigación en las carreras de Pedagogía, Filosofía, Enfermería y Administración; nivel licenciatura, maestría y doctorado. Coautora de libros sobre didáctica, formación cívica y ética, entre otros temas.

conocimientos» (p. 9). Por eso, la práctica que propone la autora es una alternativa para mejorar la tarea profesional a partir del desarrollo del pensamiento reflexivo; es decir, a partir de que se considere una experiencia, en forma de pensamiento, sentimiento o acción, mientras sucede o después, con la finalidad de examinar y crear significados que permitan la toma de decisiones para ratificar o rectificar momentos específicos del actuar humano (p. 10). Así, la práctica reflexiva pedagógica —como adjetiva la autora a «la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las consecuencias que promueve» (p. 13)— resulta indispensable para la formación de personas críticas y autónomas. Ésta es una cuestión importante en educación; el fenómeno educativo, explica Galbán, es una realidad práctica y formativa que exige reflexionar sobre él y en torno a él, pues resulta indispensable emitir juicios, resolver problemas, plantear soluciones y propósitos de mejora. Todo ello sólo se llevará a cabo, de manera eficiente, crítica y creativa, a través del ejercicio de un hacer pedagógico cimentado en la reflexión (p. 14).

Se puede afirmar que es posible aprender a pensar de manera reflexiva y el texto que se glosa plantea, desde una visión didáctica, cómo acercarse a ello. La estructura del libro va guiando al lector hacia una actitud reflexiva, apropiada «durante la formación inicial y permanente de los profesores» (p. 17), mediante fases y elementos como son: la descripción (contesta a la pregunta ¿qué hago?); la información (esclarece el significado del hecho); la confrontación (explica la acción) y la reconstrucción (proyecta hacia la mejora de la práctica docente).

La práctica docente reflexiva es un primer apartado del texto donde se introduce al tema de la reflexión y la práctica a partir de la reflexión. De manera sucinta se explica el abordaje de John Dewey en su planteamiento del pensamiento reflexivo desde un proceso mental que inicia con el estado de duda, vacilación o de perplejidad para pasar a un acto de búsqueda que pretende disipar la duda inicial y elaborar algún juicio final o tomar alguna decisión. Este proceso transcurre por unas fases esenciales para el desarrollo del pensamiento reflexivo: la experiencia; la consideración de datos para la reflexión; el establecimiento de ideas y la fijación de lo aprendido.

Posteriormente, en el mismo apartado, se explica cómo Donald A. Schön llega, a partir de los trabajos de Dewey, a la figura del practicante reflexivo: un profesional que conjuga en su quehacer, la teoría con la práctica, que en el caso de la actividad docente, se presenta como un medio para transformar la enseñanza, pues desarrolla una actitud, un hábito de mejora continua, que transita por un proceso que va de la descripción a la información, de ésta a la confrontación y concluye en la reconstrucción.

Un segundo apartado del texto plantea la enseñanza reflexiva como la estrategia didáctica que requieren los docentes y los discentes, pues forma parte del proceso educativo en el mismo momento en que se está llevando a cabo (p. 34). Por lo anterior, afirma la autora, conviene considerar algunos aspectos positivos y negativos que conlleva la enseñanza reflexiva y que Galbán describe bajo una perspectiva crítica.

En el mismo capítulo dos se perfila al docente reflexivo como quien realiza, sobre todo, un adecuado manejo de su persona en la medida en la que crea sinergias entre los alumnos, relaciona los conocimientos y personaliza el aprendizaje (p. 38). Contrasta al docente «reflexivo» *versus* el «tradicional». El primero posee tres disposiciones intelectuales y afectivas, a partir de las ideas de Dewey: apertura mental, responsabilidad y afectividad. Del mismo modo, aborda el tema del estudiante reflexivo que es quien «procesa con sus herramientas intelectuales la información que recibe y la incorpora a su vida, de manera que vincula los conceptos para aprender y les proporciona un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee» (p. 43).

Los criterios y las estrategias para la enseñanza reflexiva, se ubican en el tercer apartado. Se prescriben una serie de estrategias didácticas para formar la actitud reflexiva. Resalta en el texto el rico repertorio de propuestas sencillas, y a la vez prácticas y accesibles para cualquier docente, y para afrontar cualquier situación interactiva con sus alumnos (como el establecer esquemas de acción con ellos o conocerlos por su nombre, retroalimentarlos sobre el aprendizaje, establecer reglas de convivencia, favorecer la actividad autónoma del educando, comunicarse bidireccionalmente en el proceso educativo, atender los diversos estilos de aprendizaje y promover la resolución de problemas, entre otras).

La enseñanza reflexiva es un medio eficaz para llevar a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje a conformar un pensamiento dinámico y autónomo. En la enseñanza reflexiva, el diálogo desempeña un papel importante para la práctica pedagógica eficaz. Las estrategias didácticas son el medio por el cual el docente puede guiar a sus alumnos para convertirse en personas reflexivas. La enseñanza reflexiva no consiste sólo en aplicar una serie de técnicas didácticas; representa también una oportunidad para que el profesor se capacite y adentre en una espiral de mejora continua, cualidad que caracteriza a un profesional reflexivo. ■

# CONVOCATORIA

---





## CONVOCATORIA 2018

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo»: ha sido indizada en las bases de datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (LATINDEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Elton B. Stephens Company (EBSCO), y Difusión de Alertas en la Red (DIALNET).

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», de la Universidad Panamericana que se publicará semestralmente, se complace en realizar la convocatoria 2018 a miembros de la comunidad académica y científica, para presentar sus trabajos en torno a la educación, en dos fechas de entrega. Para el número 26 (julio/agosto, 2018) se recibirán artículos hasta el 7 de mayo de 2018. Para el número 27 (octubre/noviembre, 2018) se recibirán artículos hasta el 30 de agosto de 2018.

## LINEAMIENTOS PARA COLABORADORES

1. La convocatoria para el año 2018 está abierta. La recepción de artículos deberá ajustarse a la siguiente normativa.
2. Los textos deberán acompañarse de carta firmada por los autores, solicitando evaluación y declarando la autoría de la colaboración, como original e inédita.
3. No deberá haber postulación simultánea de los artículos en otras revistas.
4. Los autores remitirán sus manuscritos al Consejo Editorial de la revista en la plataforma y en la siguiente dirección electrónica: [mx\\_revistade-pedagogia@up.edu.mx](mailto:mx_revistade-pedagogia@up.edu.mx)
5. Los trabajos deberán ser revisados por un *software* antiplagio previamente a su envío, para salvaguardar la integridad académica de las contribuciones.
6. Los trabajos serán enviados en documento Word con la fuente Arial de 12 puntos.
7. La extensión de los ensayos y los artículos de investigación, será de 5 mil a 6 mil palabras.
8. La extensión de las reseñas y las glosas deberá ser de entre 2 mil y 3 mil palabras.
9. Los cuadros, gráficas, esquemas, dibujos y otros materiales anexos, deberán numerarse en orden de aparición, con sus respectivas referencias en el texto (de acuerdo a APA) y tendrán la calidad gráfica necesaria para su impresión.

10. Las referencias bibliográficas y hemerográficas, así como las notas aclaratorias, se citarán de acuerdo con los lineamientos de la American Psychological Association (APA), en su versión 6.
11. Los trabajos deberán contar con la siguiente estructura:
  - a) Carátula en hoja aparte para revisión ciega de pares dictaminadores; título del trabajo (en español y en inglés); no debe ser mayor a 15 palabras y contendrán los datos generales de identificación de los autores: nombre completo; último grado académico; adscripción, principal línea de investigación; pertinencia a un grupo de investigación, o cuerpo académico, nivel SNI (Sistema Nacional de Investigadores o su equivalente en otros países), en caso de contar con ello; domicilio de la institución en la que labora; teléfono; correo electrónico.
  - b) Primera hoja después de la carátula: título del trabajo
  - c) Resumen en español y en inglés, entre 100-150 palabras.
  - d) Cinco palabras clave. Éstas deberán incluirse en el vocabulario controlado de IRESIE, que podrá consultarse en: <http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>
  - e) Cinco keywords, consultar Tesouro de la UNESCO, disponible en: <http://databases.unesco.org/thessp/> o de ERIC - Education Resources Information Center, o el Tesouros del Institute of Education Sciences, disponible en <https://eric.ed.gov/>
  - f) Texto del artículo, con interlineado de espacio y medio.
  - g) Notas a pie de página, de ser necesarias.
  - h) Referencias consultadas al final del texto, ordenadas alfabéticamente y respetando el sistema APA, versión 6.

## DICTAMINACIÓN

1. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.
2. El Consejo Editorial enviará los artículos recibidos para la revisión por pares, de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo».
3. El dictamen será enviado por correo electrónico a los autores. El Consejo Editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán ser realizadas en plazo establecido.
3. Los autores de artículos aceptados, firmarán formato de cesión derechos de autor.

## DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán, exclusivamente, para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.



Esta publicación se terminó  
de imprimir en diciembre de 2017.  
Ciudad de México, México.

La publicación tiene una  
periodicidad semestral.