

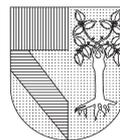


17

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

REVISTA SEMESTRAL/ Núm. 17/NUEVA ÉPOCA/2010



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

Minos
III MILENIO
EDITORES

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época No. 17
México, D.F. 2010

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA:

Dr. Jorge Gutiérrez Villareal.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO:

Dr. José Manuel Núñez Pliego.

DIRECTORA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES:

Dra. María del Rocío Mier y Terán Sierra.

DIRECTORA DE LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA:

Dra. Isabel Parés Gutiérrez.

DIRECTORA EDITORIAL:

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres.

CONSEJO ASESOR Y CONSULTOR:

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.

Dra. Luz Pérez Sánchez, Universidad Complutense, España.

Dra. María Guadalupe García Casanova, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO (DICTAMINADORES):

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

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

Dra. Pilar Baptista Lucio, Centro Anáhuac de Investigación y Servicios Educativos (CAISE), Universidad Anáhuac del Norte, México.

Dra. Leticia Cortés, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

Dra. Martha Leticia Gaeta González, Facultad de Pedagogía, UPAEP, México.

Dra. Guadalupe García Casanova, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

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

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

Dr. Héctor Lerma Jasso, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México.

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

Dr. Jorge Medina Delgadillo, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México.

Dra. Concepción Naval Durán, Sección Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, España.

Dra. Pelusa Orellana García, Escuela de Pedagogía, Universidad de los Andes, Chile.

Dr. Alberto Ross Hernández, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México.

Dr. Carlos Ruíz González, Área de Política de Empresa, IPADE, México.

Mtra. Marcela Santillán Nieto, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Secretaría de Educación Superior, México.

Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), Universidad Iberoamericana, 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, Augusto Rodin No. 498, Insurgentes Mixcoac. C.P. 03920, México, D.F.

Teléfonos: 5482.1684; 5482.1600; 5482.1700. Fax: 5482.1600, extensión 5357.

Primera edición: mayo, 2001.

© MINOS TERCER MILENIO, S.A. DE C.V.

[servicioalcliente@minostercermilenio.com www.minostercermilenio.com].

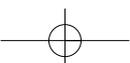
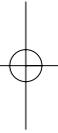
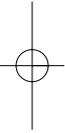
PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

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» ha sido aprobada para su inclusión en el índice de las bases de datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (LATINDEX), de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), en el Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), de Elton B. Stephens Company (EBSCO), de la Difusión de Alertas en la Red (DIALNET) y de la Hemeroteca Latinoamericana (HELA).

La «Revista Panamericana de Pedagogía. SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO» es una publicación semestral que da a conocer resultados de investigación en educación, desde el campo de su conocimiento y también del ámbito de intervención.



Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Irma María Flores Alanís

María Guadalupe García Casanova

Ana Teresa López de Llergo

Mónica Meza Mejía

Josefina Rodríguez Flores

Itziar Zubillaga Ruenes

CONTENIDO

PRÓLOGO

9

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La nueva tarea de la escuela

Irma María Flores Alanís

Mónica Meza Mejía

15

Entretejer el pensar para relacionar el hacer

Itziar Zubillaga Ruenes

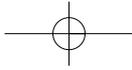
39

NOTAS

Formación de la voluntad para el ejercicio de la libertad

Josefina Rodríguez Flores

63



CONTENIDO

GLOSA

*Historia desconocida. Una aportación
a la historia de la Iglesia en la
independencia de México*
Ana Teresa López de Llergo

75

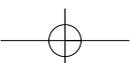
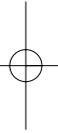
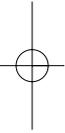
RESEÑAS

**Los clásicos en el renacimiento.
La labor educativa de Juan Luis Vives**
María Guadalupe García Casanova

85

**PUBLICACIONES DE
LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA**

91



PRÓLOGO

¿Qué se vive, qué se palpa en las aulas? ¿La escuela como escudo frente al mundo, la escuela como puerta al mundo, la escuela *en* el mundo? Entre las teorías y el día a día en los salones de clase, van desgranándose generaciones de estudiantes que son testimonio vivo de las corrientes ideológicas y de la calidad que derivan de nuestros sistemas educativos.

Solo a través de una reflexión seria, que reconozca aciertos y errores, podremos ver con claridad aquello que permanece inmutable: el hombre en su naturaleza, en sus posibilidades, en su ser propio, como centro de la labor educativa, así, sin adjetivos, sin camuflajes. Sencillez lúcida, sentido común, pues, frente a fines distintos a los estrictamente educativos.

El número diecisiete de la **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, quiere ayudar a renovar los valores que siempre han funcionado en la educación para subrayar que, en el centro del proceso educativo, el optimismo es sendero cotidiano.

En nuestros **Artículos de Investigación**, hemos querido dar espacio a dos trabajos de la Escuela de Pedagogía, pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Panamericana. Se trata de dos colaboraciones que, con un estilo fresco y al mismo tiempo profundo, nos hablan de realidades que entreveran la labor docente.

PRÓLOGO

«La nueva tarea de la escuela», según señalan Irma María Flores Alanís y Mónica Meza Mejía, supone responsabilizar a cada escuela en su proceso de innovación y desarrollo a través del cambio educativo planeado. Ello genera dinámicas que integran la participación, la colaboración y el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar, para la consecución de una visión compartida. El futuro espera a las organizaciones que aprendan de sus éxitos y sus fracasos, de sus virtudes y sus errores, que descubran alternativas para explorar su propia realidad con ojos nuevos.

En el escrito «Entretejer el pensar para relacionar el hacer», Itziar Zubillaga Ruenes advierte que es el pensamiento vinculado a los conocimientos y transferido hacia la actividad con sentido el que permite la congruencia educativa en la educación superior. Esto implica reconocer a otras ciencias, disciplinas y saberes, como parte inherente del quehacer educativo; aceptar, asimismo, el propio estilo de aprender del docente y el de sus estudiantes, facilitando así la unión entre los contenidos curriculares y las experiencias vitales para difundir el conocimiento gracias a diversidad de productos académicos que apoyen y acrecienten la mejora del binomio enseñanza-aprendizaje.

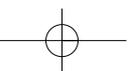
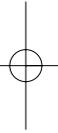
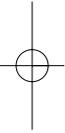
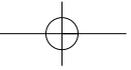
En el apartado de **Notas**, Josefina Rodríguez Flores afirma —en su trabajo «Formación de la voluntad para el ejercicio de la libertad»— que no puede entenderse la voluntad, sin el binomio inteligencia-libertad. La voluntad es uno de los basamentos de la pedagogía, de ahí la importancia de su estudio. Además, Rodríguez Flores subraya un elemento que afianza y cohesiona la ecuación: el espíritu, fuerza que impulsa y guía el obrar del hombre para alcanzar la meta trazada, la plenitud de su ser.

En la sección **Glosa**, Ana Teresa López de Llergo muestra un panorama pocas veces difundido con su reseña a la obra «Historia desconocida. Una aportación a la historia de la Iglesia en la independencia de México». Se trata del tercer libro que publica la Sociedad Mexicana de Historia Eclesiástica, con motivo del bicentenario; una voz que debiera escucharse atentamente porque, como bien lo señala uno de

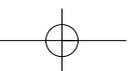
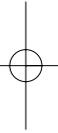
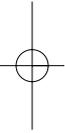
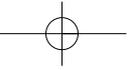
los autores, por elemental que sea nuestro conocimiento de la historia patria, en nuestra historia oficial este es un secreto a voces: las figuras principales que dieron vida a este período, de uno y otro bando, todas eran católicas.

Y, por último en **Reseñas**, María Guadalupe García Casanova reflexiona sobre «Los clásicos en el renacimiento. La labor educativa de Luis Vives», obra de Leticia López Serratos. Hoy, como nunca, un repaso analítico a la obra de Vives nos proporciona pistas del verdadero caminar pedagógico: la educación como un acto de reciprocidad amorosa, filial, y también como vía de transformación, abillantada gracias a la apertura frente a otras ciencias, a la ejemplaridad y al juego.

Elvia Marveya Villalobos Torres



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN



LA NUEVA TAREA DE LA ESCUELA

Irma María Flores Alanís

Mónica Meza Mejía

**Irma María
Flores Alanís**



Doctorado en Educación (Ed. D.), Loyola University, Chicago. Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos (M.A.), Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Licenciatura en Pedagogía, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Pedagoga con trayectoria académica como docente e investigador, principalmente en procesos de enseñanza y aprendizaje. Desempeño profesional administrando instituciones educativas y coordinando grupos de trabajo docente. Experiencia como consultor en desarrollo de habilidades gerenciales, de liderazgo educativo y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Correo electrónico: [imfloresa@hotmail.com].

**Mónica
Meza Mejía**



Doctorado en Pedagogía, Universidad de Navarra, España. Maestría en Dirección de Empresas, Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa, México. Maestría en Pedagogía, Universidad Panamericana, México. Licenciatura en Pedagogía, Universidad Panamericana, México.

Correo electrónico: [mmeza@up.edu.mx].

RESUMEN

Desde la década de los setenta del siglo pasado se vislumbra que los sistemas educativos se están transformando abrupta e irreversiblemente a nivel mundial.

En este contexto, el cambio educativo planeado es un enfoque que busca responder eficaz y colectivamente a las necesidades y problemas sociales sin olvidar, desde luego, su misión principal: educar personas.

Así las cosas, la nueva tarea de la escuela está llamada al actuar efectivo para mejorar y mantener la calidad educativa, integrando en una organización abierta al aprendizaje, a la innovación y a la formación, los factores individuales, organizacionales y del entorno. Al mismo tiempo, para modificar la realidad, los actores involucrados en ese proceso de mejora y cambio, han de desarrollar las competencias pertinentes para incidir eficazmente en el diagnóstico y en la solución de problemas, con una misión compartida del futuro que se desea alcanzar.

Palabras clave: sistemas educativos; cambio educativo planeado; calidad educativa; competencias; diagnóstico y solución de problemas.

ABSTRACT

Since the seventies of the last century it was seen that the educational systems are under rapid and irreversible transformation worldwide. In this context, the planned educational change is an approach that seeks to give an effective and collective answer to the needs and problems of our society, including, of course, its primary mission: to educate people. So, the new task of the school is called to effective action to improve and maintain the quality of education, integrating learning, innovation and training. At the same time, to modify reality the involved actors must develop competencies to effectively influence the diagnosis and troubleshooting, with a shared vision.

Key words: educational systems; planned educational change; quality of education; competencies; diagnosis and troubleshooting.

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los setenta del siglo pasado se vislumbra que los sistemas educativos se transforman, abrupta e irreversiblemente, a nivel mundial. En este contexto, el cambio educativo planeado es un enfoque que responde eficaz y colectivamente a

las necesidades y problemas de nuestra sociedad sin olvidar, desde luego, su misión principal: educar personas.

Dentro del enfoque del cambio planeado, identificamos varias estrategias. Tal es el caso del Desarrollo Organizacional (DO), que en los años setenta, en el ámbito empresarial, promueve el cambio de la cultura organizativa de manera planificada a partir de un modelo de intervención específico. En los fundamentos conceptuales del DO, se busca incrementar la eficacia en el trabajo, modificando el comportamiento organizacional con la ayuda de un consultor externo ¹.

En el ambiente escolar, en la década de los ochenta, y con influencia del ámbito empresarial, se desarrollan dos estrategias de cambio planeado, que si bien son opuestas, se complementan entre sí. La primera, se aboca hacia los aspectos *cuantitativos* de la calidad educativa y se enmarca en la teoría de las *Escuelas Eficaces (Effective Schools)*. Este movimiento escolar enfatiza el conocimiento de aquellos factores que vuelven eficaz a una escuela; por ejemplo, el liderazgo o la participación, la calidad de las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, la cultura escolar, la eficacia de la comunicación, entre otros ². En síntesis, se orienta al conocimiento de cómo debe ser la transformación de una institución educativa. La segunda, se encauza hacia los aspectos *cualitativos*; se trata de la teoría de la *Mejora de la Escuela (Improvement Schools)*, que acentúa el proceso de transformación de la escuela en su conjunto; es decir, el movimiento de las *Improvement Schools*, posee una orientación más práctica que teórica y, por lo mismo, el interés recae en la transformación de la realidad de una escuela con miras a mejorarla.

¹ Cfr. E.H. Schein, **Consultoría de procesos. Su papel en el desarrollo organizacional.**

² Sobre este tema se puede consultar también: F.J. Murillo Torrecilla, «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar», **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, p. 319-359.

Como puede percibirse, ambos movimientos persiguen el mismo fin con diferentes enfoques y metodologías; por lo mismo, no obstante sus diferencias, se enriquecen mutuamente: el conocimiento de qué transformar dentro de una escuela, orienta a la acción; esto es, saber qué transformar en una institución educativa, apoya al cómo transformar su realidad. Un cuadro que ejemplifica los presupuestos de diferencia y confluencia de ambas teorías, se muestra en esta tabla:

Tabla 1. Diferencias y confluencias entre «Escuelas eficaces» y «Mejora de la escuela»	
DIFERENCIAS	
<i>Escuelas eficaces (Effective Schools)</i>	<i>Mejora de la escuela (Improvement Schools)</i>
Organización formal de la escuela, más que procesos informales. Los objetivos se originan por el sistema.	El proceso de mejora debe ser reconocido como propio por el personal de la escuela. Son las prioridades determinadas por la escuela.
Orientación metodológica cuantitativa: correlación de variables.	Orientación cualitativa de investigación: estudios de caso.
Enfoque en resultados, que no son cuestionados: escuelas que marcan una diferencia en los resultados de los alumnos.	Cambiar los procesos organizativos (trabajo en la colaboración de los profesores), más que los resultados de la escuela.
Descripción estática de la escuela: situación uniforme que aparece en el estudio.	Escuelas como instituciones dinámicas.
CONFLUENCIAS	
¿Qué hace efectiva a una escuela?: relevancia de los resultados de la escuela, ampliamente entendidos.	
¿Cómo mejora una escuela en el tiempo?: relevancia de los procesos de desarrollo.	
Metodología mezclada para medir la calidad de los programas.	
El nivel del aula debe ser conjugado con el centro, como un todo.	

Fuente: A. Bolívar, (2000). **Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades**, p. 63.

Buena parte de las conclusiones y recomendaciones de ambas teorías se centran en los siguientes indicadores: la clara misión y visión de la escuela, donde se comparte una razón de ser y un rumbo que vincula e impulsa a cumplir con las metas y las expectativas de la comunidad escolar (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, entre otros actores); la creación de un clima que favorezca el trabajo y las relaciones constructivas entre los miembros que conforman la escuela; el compromiso entre los implicados con el proceso educativo para animar el esfuerzo cotidiano, y la búsqueda de la excelencia.

En palabras de Fullan y Stiegelbauer ³, los años noventa marcaron el desafío de afrontar más cambios que afectaban la cultura y la estructura de las escuelas con la reestructuración de los papeles y la reorganización de responsabilidades, incluyendo a todos los miembros de la comunidad educativa. Esta idea señala la noción del cambio organizativo para incrementar la calidad escolar dentro de las teorías del aprendizaje organizacional.

En dichas teorías se percibe la necesidad de mayor descentralización, autonomía, participación y capacidad para la toma de decisiones por parte de los actores educativos, dentro de un entorno dinámico, cambiante y globalizado. A esta vertiente de la calidad en educación, se le reconoce como «*School Based Management*» ⁴ (SBM) —Gestión Basada en la Escuela—, que concibe a la escuela como una organización abierta ⁵.

La visión de la escuela como una organización abierta capaz de aprender de sus propias experiencias señala una clara tendencia, al inicio del siglo XXI, para responsabilizar a cada escuela en su proceso de innovación y desarrollo. No basta transformarla en su núcleo

³ Cfr. M.G. Fullan y S. Siegelbauer, *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, p. 35 y 73.

⁴ Cfr. C. Dimmock, *School-Based Management and School Effectiveness*, 264 p.

⁵ Un claro ejemplo de esta tendencia es el interés del presidente Barack Obama, desde el inicio de su mandato, por apoyar las «Charter Schools», una variante de las SBM.

estructural: hay que hacerlo también con miras a mejorar la educación de los alumnos. De ahí que en este siglo, el paradigma se centre en el *World-Class School Movements*.

LIDERAZGO Y CAMBIO EDUCATIVO

La desconexión que perciben profesores y estudiantes sobre lo que enseñan y aprenden con la realidad que experimentan cotidianamente, ha cuestionado el modelo educativo que prevalece en muchas escuelas de corte taylorista. Siguiendo a Segovia y Beltrán⁶, el modelo industrial aplicado a las escuelas ha quedado desfasado respecto a los nuevos esquemas en los que se considera al hombre no solo capaz de hacer, sino también de aportar creatividad a su trabajo. En este sentido, los autores citados sugieren que la crisis de la educación obliga a aportar soluciones centradas en los elementos clave del sistema educativo (como los contenidos curriculares, los sistemas de enseñanza-aprendizaje, la gestión educativa o los criterios de evaluación). Asimismo, habría que buscar soluciones más allá del sistema educativo, en otras raíces sociales más profundas de manera que, dada la fuerte interrelación entre ambas, se consolide un nuevo modelo social vertebrado por valores, expectativas y directrices para el progreso, asumido de forma generalizada, de suerte que permita establecer las nuevas metas de la educación. Y, paralelamente, es probable que un cambio en profundidad del sistema educativo contribuya sustancialmente —gracias al esfuerzo de los ciudadanos formados de acuerdo con las necesidades actuales y con visión de futuro— a la creación de una sociedad más solidaria.

Bajo este prisma, la nueva tarea de la escuela plantea el reto del liderazgo en cualquier nivel de gestión: desde las más altas esferas de la dirección educativa, hasta la gestión del aula por parte del profesor. El liderazgo es un factor que influye decisivamente en la capacidad de afrontar los cambios y conducir al logro de las metas deseadas, sin perder el rumbo.

⁶ Cfr. F. Segovia Olmo y J. Beltrán Llera, *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*, p. 23.

Aunado a lo anterior, podemos considerar las ideas de Edgar Morin para la educación del siglo XXI. Por un lado, el autor propone recuperar la misión de la educación como formadora de ciudadanos; por otro, atender problemas centrales que han sido olvidados o ignorados, y que son necesarios para enseñar y aprender en el futuro próximo ⁷.

En este orden de ideas, la UNESCO plantea para el nuevo milenio el que los maestros son pieza clave para la calidad de la educación; por lo mismo, es esencial atender a las necesidades del docente, a las condiciones básicas de su trabajo en el aula, a la relación entre colegas y a la relación del docente con la institución educativa ⁸.

En la iniciativa del *School Leadership for the 21st Century* ⁹, se afirma que el aprendizaje de los estudiantes está fuertemente influenciado por la calidad de sus maestros. En la medida en que los estudiantes reconocen la calidad de la enseñanza, reconocen el liderazgo del docente. Tales afirmaciones ejemplifican el papel protagónico que en los tiempos de cambio posee el docente; en su figura se centra la atención de los problemas y las soluciones planteadas en la educación escolar en este inicio de siglo. De ahí que sea necesario reivindicar el liderazgo del docente como parte sustancial de la calidad del proceso educativo.

En el entramado del cambio mundial, México busca responder a la cuestión educativa a través del Plan de Desarrollo 2001-2006. En él se plantea la educación como un proyecto nacional mediante programas

⁷ Cfr. E. Morin; E.R. Ciurana y R.D. Motta, **Educación en la era planetaria**; y E. Morin, **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**.

⁸ Cfr. UNESCO, «Teachers and the quality of education», **Education for all. Global Action Plan: improving support to countries in achieving the EFA. Goals basis for enhancing collective effort among the EFA convening agencies UNDP, UNESCO, UNFPA, UNICEF, The World Bank**, 2007, XLV.

⁹ Cfr. «Leadership for Student Learning: Redefining the Teacher as Leader» en **School Leadership for the 21st Century Initiative. A Report of the Task Force on the Teacher Leadership**.

que permiten: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. Con ello, se busca que la educación se valore como un bien público y que, por lo mismo, la sociedad mexicana se comprometa con su funcionamiento. Lo anterior implica contar con un ambiente propicio para la educación así como el hecho de que todos los grupos sociales concurren a facilitarla y asegurarla: magisterio, educandos, padres de familia, autoridades, sindicatos, empresas, medios informativos y organizaciones culturales, artísticas, deportivas, no gubernamentales y los diferentes órganos de gobierno ¹⁰.

En el actual Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), se plantea para los docentes la intención de fortalecer sus capacidades para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el empleo de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos, y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo ¹¹.

A la vista está que todo discurso sobre el cambio educativo y la nueva tarea de la escuela hacia la búsqueda de la calidad y mejora continuas, y de la pertinencia educativa para el siglo XXI plantea, en su acción, unos retos que parecieran poner en disyuntiva la continuidad o el cambio. Sin embargo, con una visión conciliadora entre estos polos, Gerardo Castillo afirma que la educación no responderá eficazmente a los retos del cambio si se limita a actuar desde lo que no cambia. Ello supondría desfase, parálisis, inadaptación. Pero tampoco la educación tendrá éxito si se guía solamente por lo cambiante. En este segundo caso, habría pérdida de rumbo ¹².

Ahora bien, al referirnos al cambio educativo no podemos soslayar el significado de dicho cambio. En este sentido, retomamos

¹⁰ Cfr. G. Guevara Niebla, «Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Extractos sobre educación», **Educación 2001**, p. 13.

¹¹ Cfr. «Transformación educativa», **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**, Estrategia 9.2.

¹² Cfr. G. Castillo, «La educación del futuro», en Altarejos, F., *et. al.*, **Lo permanente y lo cambiante en la educación**, p. 15-34.

nuevamente las ideas de Fullan y Stiegelbauer¹³ sobre el significado del cambio educativo. Dichos autores señalan que lo esencial del cambio es la forma en que las personas afrontan esa realidad. Todo cambio real, deseado o no, representa una experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre. Para ejemplificarlo, explican que en aquellas escuelas donde los actores trabajan de manera aislada, muestran una actitud negativa ante el cambio, mientras que cuando los actores de una escuela tienen un consenso compartido acerca de los objetivos y la organización de su trabajo, lo afrontan con una actitud positiva, porque en este marco queda poco espacio para algo más que las interpretaciones individuales del cambio.

Por lo anteriormente expuesto, para atender la complejidad educativa que requiere la formación de personas en el siglo XXI, la nueva tarea de la escuela implica una transformación profunda en todos aquellos actores que asumen el compromiso de educar.

II. COLABORAR CON UNA IMAGEN COMPARTIDA DEL FUTURO

Como puede inferirse, cuando se habla del cambio educativo, no se hace referencia a algo que ocurre en un solo nivel, sino que puede ocurrir en muchos niveles, por ejemplo: a nivel del salón clase, del maestro, de toda la escuela o bien una reforma educativa a nivel nacional. Sin considerar más profundamente lo que implica el cambio en alguno de los niveles mencionados¹⁴, es importante examinar al menos tres aspectos críticos en todos ellos¹⁵:

- 1) Que el cambio es multidimensional y, por lo tanto, puede variar dentro de la misma persona, así como dentro de los grupos.

¹³ Cfr. M.G. Fullan y S. Siegelbauer, *op. cit.*, p. 36 y ss.

¹⁴ Para diferenciar los niveles de cambio puede consultarse: F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso, **La mejora de la escuela. Un cambio de mirada.**

¹⁵ Cfr. Fullan, *op.cit.*, p. 42 y 43.

- 2) Que el cambio con frecuencia es (y debe ser) un resultado de adaptaciones y decisiones que toman los afectados mientras trabajan en las implicaciones del mismo: nuevas políticas, nuevos programas... Es decir, en todo cambio, hay que tener perspectiva de adaptación mutua entre el implicado y el objeto de cambio, ya que entre ambos aspectos encontramos una interrelación constante y dinámica.
- 3) Por último, en todo cambio es evidente la necesidad y dificultad que representa para las personas el fomentar un sentido de significado del cambio, porque lo que ellas realizan y piensan en un proceso de cambio, es esencial para lograr el resultado propuesto.

La nueva tarea de la escuela, pues, implica cambios internos importantes tendientes a generar dinámicas que integren la participación, la colaboración y el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar, para la consecución de una visión compartida del futuro.

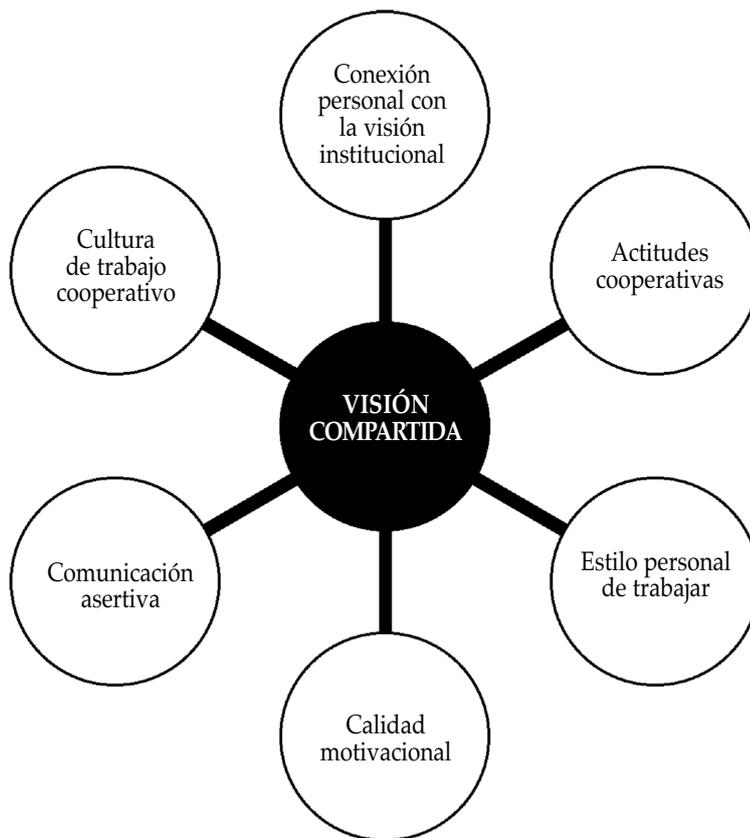
Trabajar con una imagen del futuro compartida y asumida por todos, lleva a considerar varios aspectos. Por ejemplo, anticiparse a las necesidades del entorno; formar a los alumnos para una sociedad en cambio permanente; trabajar para lograr mejoras educativas concretas en la institución; satisfacer las expectativas de la comunidad educativa e incluso, si fuera posible, superarlas. En fin, se trata de tener perspectiva de futuro, y el futuro se construye entre todos. Contar con visión de largo plazo, por tanto, ayuda a que quienes trabajan en una institución educativa se comprometan en la realización de lo que está por venir y se integren, de modo natural, en la organización.

El que todos compartan y busquen la consecución de una visión común, es resultado de un estilo de trabajo, que integra a todas las personas de una comunidad organizacional. El estilo de trabajo asociado al que nos referimos, parte de una premisa: para afrontar el cambio complejo y acelerado del entorno, se requiere de la correspondencia solidaria para crear sinergia en la búsqueda de un mismo fin.

Muchos estilos de trabajo se centran más en lo individual y, por eso, derivan en competencia y exclusión. Otros, en cambio, fomentan la

interdependencia positiva, resultando en cooperación e inclusión. Ambos estilos se oponen mutuamente porque, como señala Llano ¹⁶, contraponen dos actitudes ante el trabajo, incompatibles entre sí. Por ello, para trabajar con una visión compartida y asumida por todos, las personas deben interactuar cooperativamente, lo que implica ciertas condiciones, como se muestra a continuación:

Gráfico 1. Visión compartida para el trabajo cooperativo.



¹⁶ Cfr. C. Llano, *Humildad y liderazgo. ¿Necesita el empresario ser humilde?*, p. 98. En esta misma línea, cfr. J. Gairín Sallán, «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden», en V.V.A.A., *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, p. 73-135.

- **La conexión personal con la visión institucional.** El sentido de pertenencia a la organización, vincula a las personas con esta haciendo coincidentes los objetivos personales con los organizacionales. De acuerdo con lo anterior, todos los miembros de la organización escolar han de considerarse sujetos de la acción educativa. Ello denota un componente inclusivo tendiente a adoptar una actitud solidaria y relacional para la consecución de un bien colectivo, por cuanto la finalidad de desarrollar el sentido de pertenencia a la organización es de beneficio social y no de impacto exclusivo para sus integrantes. Considerarse parte activa de la comunidad educativa tiene consecuencias: a) *culturales*, en cuanto a que todos los miembros de la organización adquieren compromisos, despertando en ellos la corresponsabilidad; b) *organizativos*, en tanto que promueve la articulación de actividades formales e informales para la consecución de metas institucionales, y c) *educativas*, puesto que todos los miembros de la comunidad están en disposición de la mejora personal continua.
- **Mostrar actitudes cooperativas.** La cooperación es la capacidad de trabajar de manera asociada para lograr el bien colectivo. Un organismo que se fundamenta en el trabajo cooperativo asume que todos sus miembros han de trabajar responsablemente en conjunto. Asimismo, la acción de trabajar de forma asociada implica ir más allá del interés estrictamente individual y considerar, a todos, una comunidad de personas. La cooperación como estilo de trabajo es la base del compañerismo y de la sinergia laboral. En contraste, la competición desune en tanto que fomenta un entorno en donde unos ganan a costa de otros. Como sistema de trabajo, la competencia debilita el valor social de la solidaridad. Por tanto, el trabajo asociativo potencia y desarrolla sustentablemente una comunidad educativa identificada plenamente con su misión y su visión de futuro.
- **El estilo personal de trabajar.** Los hábitos de trabajo configuran el estilo personal de trabajar. Lo que hace la persona con su propia vida cuando trabaja, afecta —positiva o negativamente— a su ser total. El cumplimiento de las propias responsabilidades laborales,

a partir del estilo personal de trabajar, puede llevar a posturas minimalistas o posturas maximalistas¹⁷. De acuerdo con la primera postura, se trata de conformarse con responder a lo que solo afecta directa e individualmente (postura individualista y egoísta); en la segunda postura, la persona se responsabiliza de todo lo que sucede, lo que puede resultar terriblemente agobiante. Para evitar estas posturas extremas, conviene recuperar el concepto de «prójimo» y pensar que, en primer lugar, se es responsable de lo más próximo, en razón de las obligaciones personales, sociales o profesionales. Por tanto, los hábitos de trabajo, pueden facilitar el crecimiento personal, vinculado al servicio y el bien de la colectividad laboral.

- **Calidad motivacional.** La motivación es la representación anticipada de la meta que conduce a la acción. En este sentido, el estilo asociado de trabajo (que integra a todas las personas de una comunidad educativa hacia una imagen compartida del futuro), supera el tinte individualista de la motivación, llevando a los actores implicados en la tarea educativa a actuar inicialmente por la formación de personas, sin excluir los otros motivos que conlleva toda acción bien hecha.
- **Comunicación asertiva.** Si bien en el hecho comunicativo se transmiten ideas, no podemos soslayar que también se transmiten pensamientos y sentimientos cuando algo se comunica. Por ello, en el ámbito organizacional, la comunicación con la expresión sincera de lo común y lo diferente en un clima de respeto, fortalece las relaciones interpersonales en un sentido amplio, que incluye las actitudes implicadas en la relación con el grupo de trabajo y facilita el buen funcionamiento de la organización educativa.
- **Cultura de trabajo cooperativo.** La dimensión cultural en las organizaciones reclama, en su esencia y en su raíz, y mediante el trabajo cooperativo, la confianza mutua y el compromiso de quienes la

¹⁷ Los conceptos se retoman de F. Altarejos; A. Rodríguez y J. Fontrodona, **Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria**, p. 28.

conforman. Estos elementos, según Carmona y Rey ¹⁸, se refuerzan mutuamente y no aparecen el uno sin el otro pues son, en el fondo, dos aspectos de una misma entidad: la unidad organizacional. La unidad es necesaria para la vida organizacional y no puede confundirse con la uniformidad o la rigidez hacia el cambio; al ser una entidad viva, la organización se compone de miembros diversos que interactúan continuamente aportando distintos elementos necesarios para obtener un fin común: la diversidad y la interdependencia, condiciones necesarias para que una organización se adapte mejor a los cambios del entorno. La confianza fomenta la iniciativa individual, la transferencia de conocimientos y el aprendizaje organizativo requerido en cualquier cambio organizacional.

Desarrollar la capacidad creativa e innovadora (que permite incidir adecuadamente en la realidad circundante) supone que la escuela, además de ser un lugar de trabajo, se configure como una entidad de formación e innovación.

III. LA ESCUELA. UNA ORGANIZACIÓN ABIERTA

Formar e innovar son las premisas en torno a las cuales se desarrollan diversas teorías del aprendizaje organizacional ¹⁹ para institucionalizar procesos de innovación y desarrollo generados internamente. El aprendizaje organizativo, en sí mismo, es una teoría del cambio educativo que plantea que las escuelas pueden aprender de su propia experiencia, proporcionando así una base de mejora continua. Como indica Bolívar ²⁰, el aprendizaje organizativo proporciona un marco

¹⁸ Cfr. P. Carmona y C. Rey, *Dirección por misiones. Cómo generar empresas de alto rendimiento*, p. 16-17.

¹⁹ Metafóricamente se dice que las organizaciones «aprenden». Desde esta perspectiva, la escuela se percibe como un «sistema de aprendizaje», en donde puede hacerse un paralelismo entre la manera de aprender de los individuos y la manera de aprender de las organizaciones. A esto denominamos *aprendizaje organizacional* (Cfr. M. del C. Meza Mejía, «Modelos de Pedagogía empresarial», *Revista Educación y Educadores*, p. 82.

²⁰ Cfr. A. Bolívar, *op. cit.*, p. 18.

para entender cómo los cambios cognitivos de un centro de trabajo son dependientes de la emergencia de nuevas estructuras organizativas y modelos mentales. En este sentido, afirma el mismo autor, el aprendizaje organizativo es un medio para poder hacer de una organización educativa, una organización que aprende; es decir, una organización capaz de organizar su propio proceso de mejora y cambio.

Una organización que aprende apunta a ser una organización abierta, dinámica, que aspira a la excelencia, maximizando su capacidad de aprender. Las organizaciones que aprenden, al menos en los términos originales de Argyris²¹, surgen de una corriente crítica al taylorismo y a otros clásicos de la organización, y a la idea de dirigir los centros escolares al modo industrial. Esto es, enfatizar: a) el liderazgo del director; b) la división de tareas; c) la organización jerárquica y poco flexible, entre otros rasgos característicos de la dirección de organizaciones de la primera mitad del siglo XX y que las escuelas quisieron adoptar en los años 60 y 70 de ese siglo.

Por el contrario, en un entorno cambiante como el que caracteriza al siglo XXI, la propuesta del aprendizaje organizacional se orienta básicamente a sensibilizarse ante las demandas y presiones del entorno y aprender de él para que, por medio de la innovación y el desarrollo, cada escuela genere sus propias estrategias de mejora continua. Aunado a lo anterior, el enfoque de Argyris²², se orienta hacia la reivindicación del lado humano y la construcción social de la organización, visualizando la perspectiva de capacitar a los profesionales —en este caso, a los profesionales de la educación— como agentes de la mejora y del cambio, porque el aprendizaje organizacional es un proceso de aprendizaje que se realiza con varias personas y a través de la interacción entre ellas; se enfoca a aumentar la competencia colectiva de los miembros pertenecientes a una organización. En síntesis, se trata de aprender a aprender en conjunto.

²¹ Cfr. Ch. Argyris, **Sobre el aprendizaje organizacional**.

²² Cfr. *Op. cit.*

Prasad Kaipa²³ afirma que el siglo XXI abrirá camino hacia el futuro sostenible. Por eso, esta centuria buscará crear una comprensión compartida sobre qué significan para nosotros los datos, la información, el conocimiento, entre otros aspectos, y sobre cómo éstos se interrelacionan para poder definir dichos recorridos y movernos por ellos. Esto supone, por un lado, aplicar un modelo de arquitectura del conocimiento desde una perspectiva de valores, principios y creencias, que nos permitan avanzar hacia un entendimiento más profundo de lo que podría significar un futuro sostenible y cómo intentar alcanzarlo. Por otro lado, implica cambiar el comportamiento organizacional, porque el aprendizaje individual es condición necesaria, pero no suficiente, para el cambio organizacional²⁴.

La sana dependencia mutua ayuda considerablemente. Por eso, algunas organizaciones educativas están cambiando intencionadamente de ser verticales, estructuradas jerárquicamente y orientadas funcionalmente, a ser más planas, horizontales, inter-funcionales. Estas estructuras fomentan el compartir conocimientos y experiencia a lo largo de la organización. Así, la organización que aprende se convierte en una comunidad de trabajo y en un centro de innovación y formación.

En el estudio *Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje*²⁵, se identifican tres etapas interdependientes que se presentan en el aprendizaje de cualquier organización educativa:

1) **Adquirir el conocimiento.** La escuela tiene una base de conocimiento propia (*know how*). Cuando en ella se presenta una situación o evento, miembros de la organización recurren a esa base de conocimiento para determinar si la situación representa un «problema a resolver» o una situación «normal» que ya sabe cómo afrontar.

²³ Cfr. P. Kaipa, «Knowledge Architecture for the Twenty-first Century. Behavior and Information Technology».

²⁴ Cfr. J. Swieringa y A. Wierdsman, **La organización que aprende.**

²⁵ Cfr. E. Flores Kastanis; M. Flores Fahara y M. García Quintanilla y otros, «Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje», **Reseñas de Investigación en Educación Básica**, p. 7-9.

2) *Compartir el conocimiento.* Cuando se detecta un problema, los integrantes de la escuela empiezan por adquirir conocimiento, ya sea interno (de la base de conocimientos disponible), externo o de ambos tipos.

3) *Utilizar el conocimiento.* Ese conocimiento se aplica al problema y se generan acciones (que pueden resolver el problema en su totalidad, parcialmente o no resolverlo). Ese conocimiento adquirido y los resultados obtenidos, se comparten en la organización, pasando a formar parte de la base de conocimiento; y, más adelante, se utiliza por otros miembros de la escuela que no estuvieron involucrados en el problema original, para afrontar nuevos eventos o nuevas situaciones. Los resultados de esa utilización también modifican la base de conocimientos de la escuela. Así, el proceso dinámico y permanente (mediante el cual una organización genera una base de conocimientos propia al resolver los problemas diarios que surgen de su operación) permite a los integrantes de la organización contar con recursos de conocimiento que les permitan resolver problemas a futuro de manera más eficaz y eficiente.

Este proceso se convierte, pues, en una espiral de aprendizaje con potencial: todos aprenden y todos enseñan. Asimismo, busca, con miras a lograr la excelencia personal y organizacional, integrar el talento individual, la innovación y el trabajo en equipo.

Solo las organizaciones que aprenden de sí mismas, de sus virtudes, de sus errores, de sus éxitos y fracasos, están preparadas para adaptarse al cambiante mundo de estos tiempos y de los futuros ²⁶.

La apertura al aprendizaje implica aprender a aprender, aprender a mirar, pensar y manejarse de forma diferente; realidades más complejas necesitan visiones más ricas y completas. Se necesita generar alternativas creativas que aporten beneficios para todos. Niño Rey y

²⁶ A. Gordillo Mejía; D. Licona Padilla y E. Acosta Gonzaga, **Desarrollo y aprendizaje organizacional**, p. 28.

Garrón Montero²⁷ afirman que desde nuestras profesiones estamos inmersos en una complejidad cada vez mayor, donde los sistemas aprendidos solo responden a una parte de la dificultad. No se trata de trabajar más duro —puesto que la experiencia nos dice que no necesariamente está ahí la respuesta—, se trata de funcionar de manera sutilmente diferente, de manejar estrategias distintas para abrir posibilidades y crear nuevas realidades. En este sentido no se trata tanto de qué y cuánto sabemos acerca de una realidad-problema, sino más bien cómo mirarla para explorar realidades de forma más completa, descubriendo alternativas que antes pasábamos por alto debido a nuestras representaciones estereotipadas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Existe una clara tendencia, a inicio del siglo XXI, para responsabilizar a cada escuela en su proceso de innovación y desarrollo. Ello implica cambiar la organización educativa para generar dinámicas que integren la participación, la colaboración y el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar, para la consecución de una visión compartida del futuro. Presentamos, pues, dos tipos de prácticas del aprendizaje organizacional²⁸.

Unas, orientadas al desarrollo de las capacidades colectivas de procesamiento y transferencia a la acción; se busca así ayudar a la constitución de un «nosotros», que hace y piensa en conjunto.

Las otras prácticas, estimulan la revisión de la propia práctica y los supuestos en los que esta se apoya, con la finalidad de romper modelos mentales que ya no funcionan; se trata, por tanto, de cuestionar premisas básicas de pensamiento que consideramos como la forma

²⁷ P. Niño Rey y G. Garrón Montero, «Nuevos mapas mentales», **Nuevas tendencias**, p. 103-106.

²⁸ Cfr. E. Gore y M. Vázquez Mazzini, **Una introducción a la formación en el trabajo**, p. 137-142, con ideas tomadas de Wenger, E., **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**.

«normal» de proceder. Así, nuestras acciones y supuestos se convierten en objeto de reflexión y, eventualmente, de análisis crítico y cambio. En el primer caso, tenemos: a) encuentros de fortalecimiento; b) guía para sistematizar las prácticas efectivas, y c) rotación de puestos. En el segundo caso: 1) *brokering*, y 2) encuentros inter-generacionales.

a) **Encuentros de fortalecimiento.** Son reuniones para analizar colectivamente el «nosotros»: la práctica, el grado de compromiso mutuo, lo que se aspira a concretar entre todos y el repertorio de recursos disponibles. Una guía temática puede ser la que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2. Guía temática para un encuentro de fortalecimiento.

Fases del proceso colectivo de aprendizaje	Preguntas para la reflexión
1. Recolección individual de información:	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Son las personas conscientes de su aportación al conjunto? • Más allá de su tarea específica, ¿están dispuestas a brindar una aportación significativa al conjunto, en términos de información, abordaje, perspectiva o saber hacer? • ¿Qué puede hacerse entre todos para que cada persona se sienta «parte de» y en condiciones de aportar al conjunto?
2. Integración e interpretación colectiva de la información:	<ul style="list-style-type: none"> • En el intercambio de información o puntos de vista entre las personas, ¿son contempladas todas las voces que tengan algo que aportar? • ¿De qué manera se promueve que las personas sean conscientes de lo que poseen en común y de aquello que las diferencia? • ¿De qué manera se aprovechan las diferencias como fuente de enriquecimiento personal o colectivo?

3. Retención de la información:	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde reside el conocimiento acumulado? ¿Principalmente en el hacer (en forma de pautas y rutinas tácitas) o esencialmente en forma de documentos o normas escritas? • ¿De qué manera se facilita el acceso de las personas al conocimiento acumulado, especialmente en el caso de los nuevos miembros que se integran? • ¿De qué manera se cultiva, en los nuevos miembros, el respeto por el conocimiento acumulado?
4. Uso de la información:	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera el conocimiento acumulado se emplea, en el presente, para la resolución de problemas? • ¿De qué manera se cuida el equilibrio entre el uso del conocimiento acumulado y la invención de cursos de acción desconocidos? • ¿De qué manera el conocimiento acumulado ayuda a seguir aprendiendo, individual y colectivamente?

Fuente: E. Gore y M. Vázquez Mazzini, (2004).
Una introducción a la formación en el trabajo, p. 138.

b) **Guía para sistematizar las prácticas efectivas.** Consiste en un conjunto de pautas para documentar las soluciones que permitieron lograr los resultados esperados. Ayuda a reflexionar sobre la experiencia y a retenerla de manera que esté disponible para su empleo en el futuro (a manera de *know how*).

c) **Rotación temporal de puestos.** El desempeño temporal de una tarea diferente de la propia, permite a cada persona leer la práctica de otros desde una perspectiva distinta. Así, cada persona profundiza su comprensión acerca del modo en que su contribución específica se vincula con la de los demás.

1) **Brokering.** El *brokering* es una «práctica articuladora de prácticas». El *broker* es la persona que transfiere componentes (ideas, conceptos, enfoques) de un grupo a otro, porque de algún modo forma parte de ambos o los comprende suficientemente. Así, brinda a cada uno nuevos elementos para revisar su quehacer, ayuda a establecer conexiones y estimula la «fertilización cruzada» entre grupos.

2) **Encuentros inter-generacionales.** Son encuentros entre los nuevos empleados y los de mayor antigüedad. Se trata de que los nuevos miembros aprendan los componentes y criterios de la práctica colectiva. Asimismo, si se hace de manera crítica y reflexiva, los antiguos miembros de la organización aprenden a revisar la vigencia del conocimiento acumulado y, a la vez, toman contacto con una perspectiva diferente.

Las herramientas facilitadoras para el aprendizaje organizacional, descritas brevemente, no requieren de una secuencia temporal. Son, en palabras de Gore²⁹, un inter-juego entre «mirar hacia adentro» y «mirar hacia afuera». Al centrar la atención en el exterior, la organización cultiva su capacidad de respuesta al entorno. Al orientarse hacia adentro, incrementa y refina la coordinación interna necesaria para operar.

Así las cosas, la nueva tarea de la escuela está llamada al actuar efectivo para mejorar y mantener la calidad educativa integrando, en una organización abierta al aprendizaje, a la innovación y a la formación, los factores individuales, organizacionales y del entorno. Al mismo tiempo, para modificar la realidad, los actores involucrados en ese proceso de mejora y cambio, han de desarrollar las competencias

²⁹ Cfr. *Idem*.

pertinentes para incidir eficazmente en el diagnóstico y en la solución de problemas, con una visión compartida del futuro que se desea alcanzar. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A. y FONTRODONA, J., **Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria**, Eunsa, Pamplona, 2003, 208 p.

ARGYRIS, Ch., **Sobre el aprendizaje organizacional**, Oxford, México, 2001, 696 p.

BOLÍVAR, A., **Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades**, La Muralla, Madrid, 2000, 252 p.

CARMONA, P. y REY, C., **Dirección por misiones. Cómo generar empresas de alto rendimiento**, Barcelona, Deusto, 2008, 169 p.

CASTILLO, G., «La educación del futuro», en Altarejos, F. y otros, **Lo permanente y lo cambiante en la educación**, Eunsa, Pamplona, 1991, 149 p.

DIMMOCK, C., **School-Based Management and School Effectiveness**, London, Routledge, 1993, 264 p.

FLORES KASTANIS, E.; FLORES FAHARA, M.; GARCÍA QUINTANILLA, M. y otros, «Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje», **Reseñas de investigación en Educación Básica**, SEP-CONACYT, México, 2007, 26 p.

FULLAN, M.G. y SIEGELBAUER, S., **El cambio educativo. Guía de planeación para maestros**, Trillas, México, 1997, 328 p.

GAIRÍN SALLÁN, J., «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden», V.V.A.A., **Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos**, Universidad de Deusto-Mensajero, Bilbao, 2000, 1063 p.

GORDILLO MEJÍA, A.; LICONA PADILLA, D. y ACOSTA GONZAGA, E., **Desarrollo y aprendizaje organizacional**, México, Trillas, 2008, 208 p.

GORE, E. y VÁZQUEZ MAZZINI, M., **Una introducción a la formación en el trabajo**, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2004, 181 p.

GUEVARA NIEBLA, G., «Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Extractos sobre educación», **Educación 2001**, número 77, octubre, México, 2001, p. 13-14.

INSTITUTE FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP, «Leadership for Student Learning: Redefining the Teacher as Leader», **School Leadership for the 21st Century Initiative. A Report of the Task Force on the Teacher Leadership**, april, Washington, D.C., 2001, en: [<http://www.iel.org/programs/21st/reports/teachlearn.pdf>].

KAIPA, P., **Knowledge Architecture for the Twenty-first Century. Behavior and Information Technology**, London, 2000, vol 1.

LLANO, C., **Humildad y liderazgo. ¿Necesita el empresario ser humilde?**, Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas (IPADE)-Ruz, México, 2004, 391 p.

MEZA MEJÍA, M. del C., «Modelos de pedagogía empresarial», **Revista Educación y Educadores**, vol. 8, Colombia, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, 2005, p. 77-89.

MORIN, E., **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, Correo de la UNESCO, México, 2001, 108 p.

MORIN, E.; CIURANA, E.R. y MOTTA, R.D., **Educación en la era planetaria**, Barcelona, Gedisa, 2006, 140 p.

MURILLO, F.J. y MUÑOZ-REPISO, M., **La mejora de la escuela. Un cambio de mirada**, Octaedro, Barcelona, 2002, 314 p.

MURILLO TORRECILLA, F.J., «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar», **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, abril-junio, vol. 9, México, 2004, p. 319-359.

NIÑO REY, P. y GARRÓN MONTERO, G., «Nuevos mapas mentales», **Nuevas tendencias**, n. 77, Instituto de Empresa y Humanismo, Universidad de Navarra, Pamplona, 2010, p. 103-106.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, «Transformación educativa», estrategia 9.2., 20 de marzo de 2009, en: [<http://pnd.presidencia.gob.mx/>].

SCHEIN, E.H., **Consultoría de procesos. Su papel en el desarrollo organizacional**, vol. 1, Addison-Wesley Iberoamericana, México, 1990, 200 p.

SEGOVIA OLMO, F. y BELTRÁN LLERA, J., **El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo**, Espasa-Calpe, Madrid, 1998, 366 p.

SWIERINGA, J. y WIERDSMAN, A., **La organización que aprende**, Estados Unidos, Addison-Wesley Iberoamericana, 1995, 170 p.

UNESCO, «Teachers and the quality of education», **Education for all. Global Action Plan: improving support to countries in achieving the EFA. Goals basis for enhancing collective effort among the EFA convening agencies UNDP, UNESCO, UNFPA, UNICEF, The World Bank**, 2007, XLV.

WENGER, E., **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**, Barcelona, Paidós, 2001, 352 p.

ENTRETEJER EL PENSAR PARA RELACIONAR EL HACER

Itziar Zubillaga Ruenes

Itziar Zubillaga
Ruenes



Doctoranda en Pedagogía,
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla (UPAEP).
Maestría en Psicología Educativa,
Universidad del Desarrollo del
Estado de Puebla (UNIDES).
Especialidad en Problemas de

Aprendizaje, Universidad de las Américas del DF
(UDLA). Licenciatura en Pedagogía, Universidad
Panamericana, México.

RESUMEN

Este texto se dirige a los protagonistas de la educación superior. Su principal intención es expresar cómo, desde el aula universitaria, puede lograrse que el estudiante —con apoyo del docente y con base en el contenido curricular derivado en actividades concretas—, elabore productos de aprendizaje¹, acordes al desarrollo del pensamiento complejo.

¹ Productos de aprendizaje es el resultado que representa los contenidos temáticos de una asignatura que conlleva un sustento teórico y que puede ser presentado en diversidad de modalidades, acordes con las sugerencias incluidas en el artículo.

El artículo hace hincapié en la educación superior áulica, intentando mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; mejorarlo desde la perspectiva de complejizar el pensar para expresarlo en un hacer con sentido de aprendizaje profundo; hacer camino para lograr que el docente y el estudiante «utilicen los procesos de nivel cognitivo superior» (Biggs, 2005), considerando a los productos de aprendizaje como medios para ese logro.

Palabras clave: educación superior; pensamiento complejo; proceso enseñanza aprendizaje; producción académica.

ABSTRACT

This text is for teachers and students in bachelor degree and so on, that has the intention of being better in the teaching-learning process by elaborating learning products, based on curricula and specific activities with the help of complex thinking.

Key words: bachelor degree; complex thinking; teaching-learning process; learning products.

INTRODUCCIÓN

El aula universitaria implica a sus dos protagonistas (docente-estudiante) relacionados por el proceso de enseñanza-aprendizaje desde su cognición, en donde los procesos superiores (idea, juicio, pensamiento, resolución de problemas, reflexión) son el inicio de la posibilidad de mejora con base en el pensamiento complejo ², aterrizado en productos de aprendizaje escogidos y elaborados *ad hoc* al estudiante y a la naturaleza propia del contenido temático enseñado.

² Según Edgar Morin, el pensamiento complejo es «pensar trascendiendo la complicación (es decir las inter-retroacciones innombrables), trascendiendo las incertidumbres y las contradicciones» *Cfr.* Morin, **Introducción al pensamiento complejo**.

Dentro del aula universitaria se educa, considerando al término como un concepto clave que se comprende como «auto-tarea ayudada» (Bernal González y Meza Mejía, 2007), en una doble vertiente. En la primera, se encuentra el desarrollo madurativo de cada aspecto potencial del ser humano (educabilidad). La segunda vertiente es dotar, desde el exterior, con los medios necesarios para disponer esas potencialidades (educatividad). Educabilidad y educatividad diagnostican, planean, construyen-deconstruyen y dan seguimiento a la educación,

[...] que saca al ser humano de su encierro egocéntrico para diferenciar sus intereses, y, con ello, [el] aumento de su capacidad de dolor y de gozo, la formación del sentido de los valores, del sentido de su jerarquía, de la capacidad para distinguir lo más importante de lo menos, es una condición para el éxito de la vida individual y para la comunicación con los demás (Villalobos Pérez-Cortés, 2003) [...]

es parte del plan de la trayectoria o recorrido del ser humano sobre la tierra, distinguiendo lo permanente de lo cambiante ³.

Tanto el docente como el estudiante universitario son quienes desarrollan

[...] un componente actitudinal basado en un comportamiento ético; los esquemas de pensamiento, reflejado en la capacidad de analizar y sintetizar, de resolver problemas; el uso de la comunicación para expresarse de manera oral y por escrito, y con la disposición para el trabajo (Universidad de la República, 2004)

³ «Las ciencias abrieron sus fronteras y aprendieron, además de sus propias certezas, la incertidumbre, la inestabilidad, las variaciones, la irreversibilidad, en fin: la interdependencia. Bajo esta forma compleja, hoy es necesario entender la innovación de los métodos didácticos desde la frontera de los nuevos conocimientos, pero sustentados desde lo permanente de la educación. Lo perenne de los métodos didácticos es su esencia, fundamentada en una teoría pedagógica con asideros filosóficos, psicológicos, sociológicos; lo permanente persiste y solo se enriquece. La innovación basada en lo cambiante es solo moda pasajera» *Cfr.* Villalobos, *op.cit.*, p. 14.

colaborativo, además de habilidades propias de su campo profesional de estudio.

Ambos tienen la capacidad de pensamiento, que se desarrolla en pro de su vida en general y de su campo profesio-vocacional. Docente y estudiante están relacionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del pensar, que guía por los caminos que se estructuran, elaboran, reajustan sobre la marcha, para descubrir, aportar, complejizar nuevas posibilidades que dejen huella en y para la humanidad.

Dentro de la educación formal universitaria existen posibilidades que permiten entrelazar variedad de aspectos de la complejidad humana; uno de ellos es el desarrollo cognitivo en su expresión máxima: el pensamiento complejo que acoge al «conocimiento científico, al conocimiento práctico, las creencias y la evidencia del no saber, amenazadas por tendencias unidimensionales del pensamiento positivo» (Morin, 2003). La investigación ha dotado de extensas y profundas aportaciones científicas, y también ha alejado al ser humano de sus propias investigaciones.

Con base en lo anterior, este trabajo es una propuesta de apertura en donde el pensar entretelado esté al servicio del hacer con sentido para que los contenidos curriculares incluyan al ser humano⁴ como capaz de aprender a la luz de diversidad de estrategias de

⁴ Se aclara con esta afirmación que el positivismo, por su válida tendencia a la objetividad, ha relegado al investigador en cuanto a su criterio, a su afectividad, a sus interacciones sociales, creyendo que esta postura acerca a la exactitud y precisión de lo investigado, sin considerar que el trabajo intelectual, los afectos y las relaciones interpersonales no pueden desprenderse del ser que las realiza, es decir, que son intrínsecas e inherentes a su autor. Es necesario dar cabida, en y con todo su ser, a quien aporta ciencia; solo así persiste la integridad e integralidad, mismas que evitan la subjetividad.

enseñanza-aprendizaje ⁵, dinámicas, propositivas, flexibles, capaces de acoplarse a cualquier estilo de aprender y de enseñar; en pocas palabras, para lograr una integralidad sin importar cuál sea el medio estratégico, y a la vez sin olvidar un comportamiento ético de parte de los protagonistas de la educación universitaria: estudiante-docente.

LA COGNICIÓN PERMITE EL ENTRETEJIMIENTO DEL PENSAR. REFERENTES TEÓRICOS

En las teorías paradigmáticas contemporáneas del desarrollo cognitivo —en concreto, la de los sistemas dinámicos—, el ser humano, junto con cada uno de los contextos y de los objetos existentes, son relacionales, se implican y se evita considerarlos como agregados, como piezas aisladas.

En este marco, se asume que lo biológico y lo socio-cultural constituyen subsistemas compenetrados e interdependientes que emergen desde un sistema auto-organizado [...] (Gutiérrez Martínez, 2005).

Esto significa que los estados de equilibrio son aparentes, ya que en realidad se fluctúa entre el orden y el desorden; existe intermitencia entre el orden (estático) y el desorden (dinámico) ⁶; es un continuo de

⁵ Entendidas como planes de acción que sirven de mediadores para que la cognición humana construya, aprehenda, adecue, y organice lo necesario con ayuda de su capacidad intelectual, aptitudes y habilidades que conduzcan al conocimiento superficial y/o profundo. «La estrategia didáctica da respuesta a cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y para ello se apoya en diferentes técnicas, medios y en un sistema de comunicación o herramientas capaces de facilitar las diferentes actividades comunicativas y la distribución de materiales de enseñanza» (Salinas, Pérez y de Benito, 2008).

⁶ «La teoría del caos ha supuesto una sacudida a cualquier concepción de la teoría en cualquier ámbito; cómo hemos visto, reconstruye las teorías desarrolladas, y en nuestro caso, sinceramente, creo que la teoría de la educación no puede mantenerse por más tiempo sobre la base de configuraciones ordenadas y sistematizadas del hecho pedagógico ya que [...] la realidad nos indica que toda ordenación educativa es fruto de una situación caótica previa (diferencias en el punto de partida). Por tanto, creemos que no estaría de más considerar lo caótico de y en la educación» (Colom, 2002). Se inicia esta época educativa con las tendencias hacia lo general; solo es necesario recordar que el ser humano requiere de una vertiente axiológica que le otorgue congruencia entre el ser, pensar y actuar; en pocas palabras, el caos ha de evitarse en la vida ética, de lo contrario, en lugar de complejizar se complica la existencia humana.

vida en donde se encuentra la flexibilidad como amortiguador que permite actualizar patrones de organización interna y de interacción con el medio, mostrados en la conducta de cualquier ser humano, «de ahí que resulte compleja y variable» (Gutiérrez Martínez, 2005). Compleja por sus interacciones y por su relación con lo permanente: el comportamiento ético. Variable por su continua capacidad de aprendizaje: lo cambiante.

El conocimiento en los sistemas dinámicos

[...] es un proceso entendido como un potencial que se va realizando en el mismo momento de la ejecución, y por tanto, de manera variable en función de los contextos específicos (Gutiérrez Martínez, 2005),

que con ayuda de la reflexión conduce hacia el aprendizaje, mismo que puede conjuntar al conocimiento con la actividad y la propia manera de ser. Este proceso de aprendizaje se gesta a lo largo de la vida considerando la posibilidad de:

- Multiplicidad de maneras o alternativas de pensamiento de un hecho, fenómeno o circunstancia.
- «Cambios en la frecuencia de uso de tales modalidades e introducción de nuevas maneras de pensamiento» (Gutiérrez Martínez, 2005) entretejidas, simulando curvas en donde el valle es el desorden y la cresta es el orden.
- «Los cambios son el resultado de mecanismos activos de autorregulación» (Gutiérrez Martínez, 2005). Cambios debidos a las nuevas adquisiciones del saber; autorregulación como la capacidad de autogobernarse, de adquirir y demostrar la madurez con base en la etapa de la vida por la que se esté transitando.

Estos supuestos del aprendizaje en los sistemas dinámicos permean entre lo permanente y lo cambiante en el ser humano.

De lo anterior se concluye que el aprendizaje es parte de la cognición y es

[...] consecuencia de una práctica social en un mundo de negociación y administración de significados compartidos que conducen a la generación de pensamiento complejo (López Carrasco, 2008).

Los significados compartidos permiten observar que el aprendizaje profundo ⁷ «es una actividad crucial en cualquier cultura» (Anderson, 2001). La enseñanza es como un vertedero de orientaciones, guías, propuestas, de diversidad de asuntos desde la perspectiva experta. De ambas concepciones puede considerarse al ser humano como sistema abierto entre lo privado (en sí mismo, el pensamiento complejo) y lo público (social y cultural).

Para enseñar y para aprender es necesario pensar, y para pensar, siendo estudiante o docente universitario, es inminente complejizar; por lo tanto, el pensamiento complejo es la alternativa.

De ascendencia etimológica latina, «complejidad» surge de

complectere, cuya raíz es *plectere*, que significa trenzar, enlazar; el prefijo com añade el sentido de dualidad de dos elementos opuestos, sin anularse. Se integra al castellano durante el primer cuarto del siglo XVII con el vocablo *complexo* cuyo significado es que abarca (Universidad del Salvador, USAL, 2007).

El pensamiento complejo significa relacionar la simplicidad, la sencillez con la que se pretende comprender la realidad; es integrar el punto de vista del pensante, quien ha de ir de lo global al detalle y viceversa, llegando a entreverar los conocimientos para aportar mejoras que permitan el perfeccionamiento. Pensar con complejidad en la educación superior es un acto holístico, y a la vez reductivo e individual; es considerar al todo como un macro conformado por sus micros y cada uno de ellos en su esencia y ser, y como parte del todo.

⁷ Es aquel aprendizaje que penetra en los diferentes puntos de vista que lo envuelven; es en el que la persona aprehende, hace suyo.

El pensamiento complejo en la universidad es evitar la parcialización de las ciencias y las disciplinas al considerarlas por separado⁸... Ya es tiempo de entreverarlas para llegar a la integralidad del aprendizaje de acuerdo a cada estudiante y a cada profesor, en su particular manera de estar en la realidad.

EL PENSAR ENTRETEJIDO GUÍA AL HACER RELACIONADO CON SENTIDO

Cuando el profesor universitario enseña con sentido de unión, de relación, de urdimbre de los conocimientos, de aceptación de otras ciencias, disciplinas y saberes, como parte inherente de la realidad planetaria, y acepta su propio estilo de aprender y el de sus estudiantes, puede facilitar la unión entre contenidos curriculares y experiencias de la vida⁹, permitiendo que el estudiante exprese su aprendizaje en diferentes modalidades, para difundir el conocimiento por medio de diversidad de productos de aprendizaje académico con un fin de bien.

De lo anterior se deriva un cuestionamiento, ¿por qué la pedagogía, considerada como el saber profundo de la educación, suele permanecer en la teoría y evita generalmente conjuntarse con la práctica?

Es necesaria la conexión del pensamiento complejo con la realidad vivida, y es la pedagogía la que con sus para qué (desarrollo de competencias), sus qué (contenidos, teoría), y sus cómo (medios para llegar al fin), encamina a y se relaciona con todas las ciencias, disciplinas y

⁸ «Ambos conceptos, enfoques y enseñanza, se han integrado mediante el concepto de sistema. Los árboles se convierten en bosque, se produce un cambio cualitativo en el aprendizaje y la comprensión. Ya no se trata de hacer una lista de datos y detalles: abordan un punto, dándole sentido a la luz de su contribución al tema en su conjunto. Este es el primer nivel en el que puede utilizarse adecuadamente el término comprensión en un sentido académicamente relevante» (Biggs, 2005). La comprensión es un proceso de paso a paso; evita ser un bloque que sorprende y se aprehende de golpe; se constituye primero a nivel declarativo para luego conjuntarse con otros conocimientos, habilidades y actitudes, y ser aplicable a la vida real.

⁹ «El aprendizaje informal es un aspecto significativo de nuestra experiencia de aprendizaje. La educación formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ocurre ahora en una variedad de formas —a través de comunidades de práctica, redes personales, y a través de la realización de tareas laborales» (Siemens, 2004).

saberes para apoyarlas en la mejora del inseparable binomio enseñanza-aprendizaje. La congruencia surge entre el pensamiento entretejido de conocimientos y su transferencia hacia la actividad con sentido;

[...] el trabajar no solo con lo que sabe el estudiante, sino aprovechar lo que el alumno sabe hacer con lo que sabe (López Carrasco, 2008),

permite el cambio en la educación superior, considerando a las aulas universitarias, con sus protagonistas, como comunidades de intercambio de la enseñanza y del aprendizaje, en donde la colaboración permea la dinámica, y se promueve un ganar-ganar-ganar (estudiantes-profesores-sociedad).

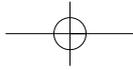
Colaborar para un fin, con proyectos concretos, proporciona sentido al hacer y promueve «una interacción no solo didáctica sino personal» (López Carrasco, 2008); existe una interrelación entre iguales que evita limitarse a los contenidos; va más allá para relacionar docentes ¹⁰, estudiantes y conocimientos.

PENSAR Y HACER, UN MARIDAJE EN DONDE EL «CÓMO» PERMITE LA LIBERTAD DE ACTIVIDADES

Se propone que para lograr el maridaje entre pensar y hacer, se encuentren caminos de aprendizaje-enseñanza ¹¹, que puedan expresarse en productos de aprendizaje académico concreto: los «cómo», los medios que reflejan un pensamiento y un quehacer con sentido,

¹⁰ «[...] el nuevo docente no puede reducir su quehacer a la estricta transmisión de información, incluso ni siquiera a ser un simple facilitador del aprendizaje, sino que tiene que mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento, en el sentido de guiar y orientar la actividad de los mismos, asumiendo el rol de profesor constructivo y reflexivo» (Villaruel, 2009). La vocación docente es el profundo compromiso de servir al otro con la definida intencionalidad de enseñarse y aprenderse, proceso diádico.

¹¹ Se entienden como conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a quien se dirigen; varían de acuerdo con los objetivos y contenidos de estudio, así como de los aprendizajes previos, posibilidades, capacidades y limitaciones de los profesores y de los estudiantes; son un componente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que guían las acciones para que cumplan su fin, y han de ser conscientes e intencionales.

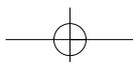


y que han de permitirse de acuerdo al estilo personal ¹². Los productos de aprendizaje académico motivan a aprender, «la motivación es el motor que impulsa a realizar actividades que dejan una sensación de satisfacción» (Negrete, 2008)... ¡Qué mejor, entonces, que permitir la satisfacción de cada estudiante en una obra de trabajo bien hecho!

Los productos de aprendizaje académico son innovaciones que buscan implementar y poner a prueba nuevas prácticas para lograr el aprendizaje y conciliar la teoría que, en no pocas ocasiones, es antagónica. Los antagonismos, los errores, las incertidumbres científicas son parte del pensamiento complejo, mismo que puede desarrollarse plasmándolo en los productos de aprendizaje académico, pues esta una manera de analizarlos, generalizarlos, posibilitar la reflexión y tomar postura.

Con base en lo anterior, se sugieren algunos productos de aprendizaje académico ya conocidos. Cabe señalar que dichos productos de aprendizaje académico son meras sugerencias, útiles como medio, reconociendo la existencia de más variedad.

¹² Entendido como las tendencias modales que caracterizan a una persona para aprender conocimientos, habilidades y/o actitudes.



PRODUCTO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO	DESCRIPCIÓN	MODALIDAD
Análisis de situaciones complejas:	Planteamientos reales con soluciones divergentes cuya finalidad es «generar dilemas y controversias que se vinculan directamente con el currículo y que por medio de preguntas de estudio para su análisis, se trabaja en pequeños grupos» (Díaz Barriga, 2006). El experto redacta la situación y plantea los objetivos de la actividad; el estudiante lee, investiga, analiza y piensa relacionamente para aportar posibles soluciones.	Impreso. Electrónico.
Artículos:	Documento científico o de divulgación que expresa temas actualizados que permiten dar a conocer investigaciones, ideas, propuestas, debates, etcétera. Su extensión es breve en comparación con un libro. Su intención final ha de ser la publicación.	Impreso. Electrónico. Audio.

PRODUCTO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO	DESCRIPCIÓN	MODALIDAD
Blog:	Espacio electrónico disponible en la <i>World Wide Web</i> (www) que, desde el punto de vista académico, es útil para expresar contenidos curriculares de diversos temas. Se caracteriza por contener espacios con información permanente y con textos frecuentemente actualizados por los estudiantes y docentes, que son ordenados cronológicamente del más al menos reciente; las actualizaciones son consideradas como aportaciones al contenido central, que incorporan diversidad de puntos de vista basados en fundamentos teóricos. Se puede traducir como «bitácora electrónica».	Electrónico.
Correo electrónico:	Protocolo de comunicación en tiempo diferido, con la posibilidad de intercambiar diálogo escrito y documentos afines a un tema concreto, seleccionado del contenido.	Electrónico.

PRODUCTO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO	DESCRIPCIÓN	MODALIDAD
Diagramas (mapa mental, cuadro sinóptico, etcétera):	Esquematizaciones semánticas, sin esquema lineal, surgidas de la reflexión; elaboradas con base en la estructura mental personal, al ligar y relacionar una serie de palabras que, vistas como un todo, expresan una síntesis del aprendizaje global.	Impreso. Electrónico.
Diarios:	Documentos que permiten el relato de experiencias de aprendizaje —en donde se incluyen pensamientos personales y reacciones—, relacionando la narración de la experiencia «con los conceptos clave y lo vincula con el contenido del curso o de la disciplina. También se pueden agregar valores, objetivos, actitudes, aprendizajes que se logran» (Díaz Barriga, 2006).	Impreso. Electrónico. Audio.

PRODUCTO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO	DESCRIPCIÓN	MODALIDAD
Documento experiencial:	Documentos que surgen del servicio en entornos propios de una comunidad, cuyo contenido «describe e interpreta la experiencia de servicio, donde se incluyen propuestas» (Díaz Barriga, 2006) de mejora, apoyados en bibliografía relacionada.	Impreso. Electrónico. Audio.
Exhibición museográfica:	Montaje de diversidad de objetos y/o documentos que expresan —visual, auditiva y/o interactivamente, con explicaciones que les acompañan—, diversos puntos de vista acerca del tema central de la exhibición, extraído del contenido curricular.	Exhibidores museográficos.
Exposiciones orales:	Selección de un tema curricular y/o de interés personal, que para su planeación se concreta por escrito. Su transmisión es oral ante algún público, ya sea «en clase o en otro tipo de foro» (Díaz Barriga, 2006). Se puede apoyar con material visual y/o auditivo.	Presencia física.

PRODUCTO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO	DESCRIPCIÓN	MODALIDAD
Libros:	«Al constituir la fuente más antigua del saber» (Negrete, 2008), son posibilidades cuyo exterior (imagen) e interior (contenido) los conforman como científicos (apegados a la investigación formal) y de divulgación (cercaos a la cotidianidad, a la subjetividad del autor). Su contenido y publicación implican tiempo extenso de investigación y escritura.	Impreso. Electrónico. Audio.
Material didáctico:	Juegos, juguetes, objetos dinámicos manipulables, visuales y/o audibles, elaborados con especificidad, o bien, para hacer uso de los ya existentes y darles un objetivo determinado. Apoyan a los contenidos curriculares.	Materiales manipulables. Impreso. Electrónico. Audio.
Material proyectivo:	Expresiones artísticas surgidas de proyecciones personales que son extraídas del contenido curricular. Ejemplos: pinturas, esculturas, letra y/o música de canciones, guiones teatrales, guiones cinematográficos, poesías, cuentos, novelas, historias de vida, entrevistas.	Impreso. Electrónico. Audio. Expresiones kinestésicas.

PRODUCTO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO	DESCRIPCIÓN	MODALIDAD
<p>Medios de comunicación en línea (<i>chat / messenger / foro de discusión, mensaje de celular</i>):</p>	<p>«Protocolos de comunicación en tiempo real basados en texto», (García Fernández y Bringué, 2007) desde una computadora o teléfono celular (cuya organización se ordena con base en temas específicos extraídos del contenido). Aportan desde breves comentarios hasta profundidad en la información. Pueden ser de acceso público o restringido; el número de participantes es inagotable. El profesor ha de ser el mediador y puede basar los contenidos de las conversaciones en preguntas generadoras. Posibilitan también el intercambio de documentos electrónicos.</p>	<p>Electrónico. Audio. Video.</p>
<p>Notas divulgativas:</p>	<p>Documento cuyo contenido se planea con base en un tema concreto del contenido curricular y que expresa, desde diversos puntos de vista, dicho tema.</p>	<p>Impreso. Electrónico. Audio.</p>

PRODUCTO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO	DESCRIPCIÓN	MODALIDAD
Página web:	Espacio electrónico ubicado en la <i>World Wide Web</i> (www) que puede utilizarse con fines académicos para expresar visual, auditiva y/o interactivamente, contenidos curriculares generales y/o específicos acerca de diversidad de temas, disciplinas y ciencias. Hospeda en hipertexto o hipermedia una amplia gama de posibilidad de actividades como lectura, escritura, interacción, videos, audio, juegos, artículos especializados, libros, etcétera, que se encuentran vinculados para remitir y referenciar unos sitios a otros según el tema.	Electrónico multimedia.
Portafolios:	Colección de trabajos-evidencia, elaborados <i>ex profeso</i> , en un período de tiempo, para mostrar lo aprendido con base en reflexiones. «El material que se reúne es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales» (National Education Association, 1993), planeados con anticipación.	Impreso. Electrónico.

PRODUCTO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO	DESCRIPCIÓN	MODALIDAD
Presentaciones multimedia:	Son diapositivas electrónicas que se elaboran con texto, imágenes, esquemas, gráficas, fotografías, sonidos, videos, etcétera. Para fines académicos son útiles para presentar temas curriculares. Se suelen utilizar como apoyos didácticos en el aula ya que pueden proyectarse con ayuda de un cañón o de un retroproyector.	Impreso en papel. Impreso en acetato. Electrónico.
Reflexólogo:	Documento en el que se «presenta un reporte con los temas centrales y sus reflexiones personales» (Díaz Barriga, 2006), concretas y abiertas, inferidas de la selección de lecturas, películas, documentales relacionados con los contenidos curriculares.	Impreso. Electrónico. Audio.
Revistas:	Tienen como finalidad «aportar información actualizada» (Negrete, 2008), tanto científica como de divulgación, plasmada en una serie de artículos y comentarios; se publican periódicamente y son expertos quienes colaboran en su elaboración, permitiendo una riqueza cultural y científica precisa, y concretada en el contexto donde se publica.	Impreso. Electrónico. Audio.

PRODUCTO DE APRENDIZAJE ACADÉMICO	DESCRIPCIÓN	MODALIDAD
Videos:	Documentos fílmicos cuyo objetivo es transmitir con imágenes y sonido un aprendizaje derivado del contenido curricular expresado por medio de animaciones caricaturizadas, actuación de personas, documental o combinación de varias. Visual. Audio.	Visual. Audio.

Estas opciones para mostrar el aprendizaje, son meras propuestas incentivadoras que permiten seleccionar lo que mejor evidencie el estilo del estudiante y concuerde con los contenidos y con el hacer con sentido. Todos los productos de aprendizaje académico propuestos, son conocidos en el medio educativo, por lo que su presencia en este trabajo no implica ni pretende innovaciones, sino opciones para un mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; su aplicación será viable de acuerdo a la capacidad creativa del estudiante y del docente.

Si el docente ofrece variedad de opciones para que el estudiante exprese lo aprendido en la teoría y en la práctica, se asegura, un poco más, un aprendizaje profundo, así como también «fortalecer la misión y la visión del modelo educativo de las instituciones educativas» (López Carrasco, 2008) a las que se pertenece.

REFLEXIONES FINALES

Los contenidos curriculares en el aula universitaria, son los ejes que permiten al pensamiento, tanto del docente como del estudiante, complejizarse para continuar su desarrollo.

Para que el pensamiento complejo encuentre un sentido como aportador a la educación se ha de expresar en un hacer con sentido, en actividades en y para el mejoramiento de la vida individual y colaborativa.

Cada persona es unicidad que aprende de acuerdo a su particular manera de ser y de estar en la realidad, por lo que la enseñanza ha de permitir tantos estilos como individuos existen. El camino que se escoja para evidenciar el aprendizaje es lo de menos, siempre y cuando se utilice para educarse mostrando lo permanente de lo cambiante.

El docente puede permitir a los estudiantes plena libertad para elegir su camino de aprendizaje, y así mostrar lo aprendido, considerando la elaboración y entrega de productos de aprendizaje académico que evidencien lo obtenido, teniendo clara la meta final para el logro de un aprendizaje profundo.

La enseñanza y el aprendizaje profundo conllevan conocimientos, habilidades y actitudes adecuados a la naturaleza humana, para que en su momento sean compartidos a y con los demás. Para el logro de la dualidad profunda se requiere, por parte del docente y del estudiante, comunicación, seguimiento, acompañamiento, flexibilidad, reflexión, argumentación y humildad para reconocer la falibilidad y corregirla ¹³.

¹³ «Solo el espíritu crítico podrá salvar al hombre de errores, y de los ludibrios de toda especie a que está sujeto, en todos los sectores. El desarrollo de dicho espíritu no es privilegio de ninguna disciplina. Todas se prestan admirablemente para este fin. Para ello dependen del sentido de vitalidad y de articulación con la realidad viva y palpitante que se les confiere. [...] que la escuela abandone de una buena vez los métodos de enseñanza basados en la memorización y en la repetición [...] ya que atrofian el raciocinio, la simple memorización se opone al dinamismo de la inteligencia anulándolo» (Nérici, 1969); si bien es cierto y evidente que la memoria, como proceso mental, es trascendente para el aprendizaje en cuanto a retención y cobijo, más no para una reproducción mimética, sino para una complejización elaborada que permita un pensar complejo con sentido crítico.

Actualmente la pedagogía requiere ser innovadora, propositiva y arriesgada para probar nuevos caminos que medien entre el pensar complejo y el actuar ético, hasta lograr una congruencia. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, J.R., **Aprendizaje y memoria: un enfoque integral**, México, Mc Graw Hill, 2001.

BERNAL GONZÁLEZ, M. y MEZA MEJÍA, M., **Educatividad y educabilidad**, México, Minos Tercer Milenio/Universidad Panamericana, 2007.

BIGGS, J., **Calidad del aprendizaje universitario**, Madrid, Narcea, 2005.

COLOM, A., **La (de)construcción del pensamiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación**, Barcelona, Paidós, 2002.

DÍAZ BARRIGA, F., **Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida**, México, Mc Graw Hill, 2006.

GARCÍA FERNÁNDEZ, F. y BRINGUÉ, X., **Educar hijos interactivos, una reflexión práctica sobre las pantallas**, España, Rialp/Instituto de Ciencias para la Familia, Universidad de Navarra, España, 2007.

GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, F., **Teorías del desarrollo cognitivo**, Madrid, Mc Graw Hill, 2005.

LÓPEZ CARRASCO, M., **Nuevas ignorancias, nuevas alfabetizaciones: lecturas caleidoscópicas en la sociedad de la información**, Magistralis, XIII (27), 2006, p. 9-17.

_____, **Aprendizaje situacional: una perspectiva integradora apoyada en TIC. Memorias del congreso «Miradas constructivistas y su incidencia en la práctica docente»**, Oaxaca, México, 2008.

MORIN, E., **Educación en la era planetaria**, España, Gedisa, 2003.

_____, **Introducción al pensamiento complejo**, México, Gedisa, 2004.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, **National Education Association**, Recuperado el enero de 2010, de Tools and Ideas, en Association Representative Resources, en: [<http://www.nea.org/index.html>], 1993.

NEGRETE, J.A., **Estrategias para el aprendizaje**, México, Limusa, 2008.

NÉRICI, I.G., **Hacia una didáctica general dinámica**, Buenos Aires, Argentina, Kapelusz, 1969.

SALINAS, J.; PÉREZ, A. y BENITO de, B., **Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red**, Madrid, España, Síntesis, 2008.

SIEMENS, G., **Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital** (D. E. Leal Fonseca, Trad.), Estados Unidos de Norteamérica, Creative Commons 2.5., 12-XII-2004.

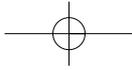
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, **Características deseables de la formación del estudiante al ingreso a la universidad**, Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, Subcomisión Coordinadora, Universidad de la República, Uruguay, 2004.

UNIVERSIDAD DEL SALVADOR (USAL), **¿Qué es pensamiento complejo y complejidad?**, Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (IIPC), Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo, recuperado en enero de 2010, en: [<http://www.complejidad.org/cms/?q=node/3>], 2007.

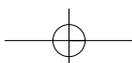
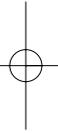
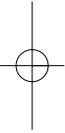
VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, E.M., **Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza**, México, Cruz O/Universidad Panamericana, 2003.

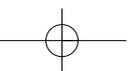
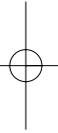
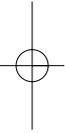
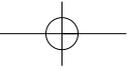
_____, **Didáctica integrativa y el proceso de enseñanza aprendizaje**, México, Trillas, 2006.

VILLARUEL, M., «La práctica educativa del maestro mediador», **Revista Iberoamericana de Educación**, 3(50), 2009.



NOTAS





FORMACIÓN DE LA VOLUNTAD PARA EL EJERCICIO DE LA LIBERTAD

Josefina Rodríguez Flores

Josefina
Rodríguez Flores



Licenciatura en Pedagogía, Universidad Panamericana, México. Orientadora en Desarrollo Humano y diplomado en Psicoterapia Corporal, Universidad Intercontinental, México. Fundadora y directora del Centro de Asesoría en Superación Personal «CASP». Ha participado en Radio Chapultepec con temas sobre educación y desarrollo humano.
Correo electrónico: [josefina.rodriguez@casp.org].

No puede entenderse la voluntad, como facultad suprema de la persona humana, sin la acción de los atributos de la inteligencia y la libertad.

La voluntad ha sido un tema de la pedagogía desde hace muchos años, un tema que ha inquietado a diversos autores. Para Schopenhauer, por ejemplo, la *voluntad*, es la voluntad de vivir; para Nietzsche, es la voluntad de poder. Se dice también que la *voluntad* es la potencia del *querer*. Estas tres posturas son incluyentes, son parte de la vida de la persona. El deseo, el dominio, la elección de aprobar o rechazar, son usos o formas de la voluntad. Por voluntad, según el **Diccionario de Psicología**, también se entiende la decisión consciente de actuar o emprender un curso de acción, como el hecho de dirigir o controlar uno mismo sus acciones o conductas.

Por lo anterior, la formación de la voluntad es un punto vital en la educación, porque a través de ella se potencia la libertad de la persona para que llegue a su plenitud. Por otro lado, también es necesaria la educación de la libertad para elegir lo bueno.

Sin la formación de la voluntad —sin la formación del hábito de querer libremente lo verdadero y lo bueno—, difícilmente se logra la plenitud de la persona. A través de la voluntad se fortalecen los hábitos buenos, los cuales se convierten en virtudes y valores que rigen la existencia personal.

«El hombre es un ser hecho de voluntad. Su voluntad es obra de la naturaleza; pero él es obra de su voluntad».

Aquilino Polaino-Lorente

La educación de la voluntad y la libertad, va acompañada de la razón. Retrasar la educación de la voluntad y la libertad, propicia comportamientos caprichosos e irreflexivos, dejando a la persona sujeta a los deseos de los demás, al no tener el autocontrol y autodomínio de su persona.

Lo *permanente* y lo *cambiante* son principios educativos fundamentales. Lo permanente de la persona —su esencia—, se nutre a través de las virtudes y los valores. Lo cambiante es lo dinámico.

La estructura de la persona humana, por tener una dimensión corpórea, necesita bienes materiales, y por poseer una dimensión mental, emocional, social y espiritual, requiere de otro tipo de bienes que son inmateriales, los cuales se tornan en *deberes* para ella misma. Los seres irracionales, por no tener entendimiento, no poseen ninguna clase de *deberes*. El respeto, la justicia, la responsabilidad, la verdad, la perseverancia, son *deberes* de la persona humana, que se activan a través de la voluntad.

«Solo la voluntad puede hacernos cumplir lo que la razón nos ha podido hacer concebir».

Aquilino Polaino-Lorente

La intención y la elección son actos de la voluntad que se orientan hacia el bien elegido, una vez que se realiza el razonamiento; la elección es un acto de la voluntad que sirve al fin de la intención.

La voluntad, la elección y la libertad están íntimamente relacionadas. La libertad del ser humano, al ser una propiedad de la voluntad, es un elemento necesario no nada más para elegir, sino para realizar un modo de *querer*. Por medio de la voluntad, la persona quiere de verdad conseguir un fin, es decir, desea y elige los medios más convenientes para llegar a ese fin; aunque ese fin no sea necesariamente un fin bueno para sí mismo y para los demás.

Cada persona tiene el derecho a decidir lo que quiere ser, hacer y tener en la vida; posee la capacidad para autodeterminarse. Al ejercer su libertad, la persona decide abandonarse a merced de la fuerza de las circunstancias, o bien ser esa fuerza que trascienda las circunstancias.

«La esencia nos ha sido dada, la existencia la decidimos. La vida la heredamos, el vivir es obra de nuestra libertad. Con la vida nos encontramos, con el vivir nos comprometemos».

Arturo Damm

La decisión práctica es interna, cada decisión genera un cambio; podemos ser mejores o peores, depende del *para qué* de la decisión. Para ejercer la libertad, se requiere la capacidad de reflexionar, es decir, aprender a cuestionarse acerca del *para qué* y el *por qué* se decide o elige algo, y *cuáles* son los beneficios o perjuicios que se obtendrán. La capacidad de reflexión, mediada por la razón y la voluntad, va alcanzando su madurez al llegar a la adolescencia.

Educar para la libertad se traduce en evitar los condicionamientos, fomentar el razonamiento y la *voluntad* de *querer* lo que es mejor para sí mismo y para los demás en el momento presente, sí, pero tomando en cuenta las consecuencias futuras.

Notas

Gracias a que la persona puede ejercer su libertad es que tiene el poder de elegir su manera de poseer, de hacer y de ser consigo mismo, con los demás y con el mundo; por lo tanto, se obliga a responsabilizarse y a comprometerse —también consigo mismo, con los demás y con el mundo— dado que como el ser humano es un ser con el mundo y consigo mismo, el ejercicio de su voluntad y libertad lo afecta, lo mismo que a su entorno.

La voluntad y la libertad al servicio único del querer tener y querer hacer, limitan al hombre y lo dejan sujeto a influencias externas, al implacable deseo consumista y materialista del mundo actual, para permanecer en el nivel de un ser funcional, utilitario, decadente y masificado. Es común encontrarse con este tipo de personas, de hombres-masa que existen únicamente en el ámbito del hacer y tener, carentes de voluntad de *ser*, vacíos del sentido de vida y del espíritu trascendente. Por ello, el binomio de intelecto y voluntad, como unidad, es requisito para el ejercicio de la libertad en busca de decisiones y acciones que lleven a la perfección, a querer ser personas comprometidas con la verdad y con el bien para sí mismas y para los demás.

El poder de la libertad en la persona, de su libre albedrío, puede ocasionarle su propia dicha, o bien, desdicha. La persona no puede evitar ejercer su libertad en sus decisiones vitales; en el mismo acto de renunciar a tomar una decisión por miedo a equivocarse, ejerce su libertad negando la posibilidad de autodeterminarse, al ceder ante el miedo, la indecisión o presiones externas. Cuando la persona elige libremente, admite en consecuencia una renuncia a aquello por lo que no optó; en el mismo acto de elegir y renunciar a algo, adquiere un compromiso y una responsabilidad derivados de las consecuencias de su elección.

Gracias a su posibilidad de elegir, la persona puede trascender sus propios límites. La conquista de la libertad humana radica en obtener el señorío o autodomínio de sí mismo.

El ser humano tiene libertad y conciencia propia para elegir y tomar sus propias decisiones. Por lo tanto, es un ente activo y constructor de su propia vida (Hernández, G., 2002:104).

Perfeccionarse incluye autodeterminarse; solo a través de la voluntad, que es concreción de los actos, la persona puede perfeccionarse.

La educación de la voluntad supone una perfección del ser humano, pero una perfección que es perfectible, por cuanto que permanece indefinidamente abierta (Polaino, A., 1988:87).

La libertad de *elegir querer*, es una propiedad de la voluntad, y la voluntad pertenece al orden cognitivo. Para querer algo hay que conocerlo previamente, pero son las razones que se tengan para querer ese algo, las que guían a la voluntad de querer.

«El hombre podrá ser obligado a hacer algo; pero a querer algo, nadie puede obligarlo, si él no quiere aquello».

Carlos Llano Cifuentes

Ejercer la voluntad con inteligencia significa ser selectivos al elegir aquello que se quiere querer y que merezca ser continuado indefinidamente. Nadie está obligado a comprometerse con alguien o con alguna tarea; pero obligarse a continuar lo que se ha comenzado, estimula la confianza en sí mismo, la perseverancia y la firmeza de carácter. Cumplir día a día, momento a momento el compromiso, es una tarea a realizar de manera metódica, ordenada, cuidando cada detalle del compromiso a cumplir.

«Conocer para saber, saber para predecir, predecir para servir a los demás».

Aquilino Polaino-Lorente

En el deseo no interviene la razón (atributo de la inteligencia), su guía es la sensibilidad y la motivación, es decir, aquello que mueve a la persona a hacer algo que considera bueno o valioso. En la motivación

existe una tendencia hacia la *realización* o no de algo; en el deseo, hay una tendencia a la *posesión* de algo.

Durante el proceso educativo, sin la formación de la voluntad para el ejercicio de la libertad, el comportamiento de la persona será fácilmente manipulable, pues estará guiado por el puro deseo irreflexivo de sus instintos.

La delincuencia y la corrupción, que es una constante en la sociedad, tienen su origen en el deseo ilimitado de poseer. El deseo desmedido de tener más, se convierte en codicia crónica. Esto ha sido y será la causa de conflictos interpersonales, luchas de clases sociales, guerras de poder económico y territorial entre personas y naciones.

La voluntad no depende de factores externos, es el resultado de una determinación interna.

Los seres irracionales poseen un solo principio de acción: *su naturaleza*; el hombre, en cambio, posee dos principios que, además, pueden entrar en conflicto mutuo: *su naturaleza y su voluntad libre* (Llano Cifuentes, C., 2002:110).

El amor es el acto más puro de la voluntad; en el amor se reafirma, día a día, la elección. A través del amor se afirma al otro, se encuentra uno mismo en el otro, trascendiéndose a sí mismo.

Sin la formación del hábito de querer libremente lo verdadero y lo bueno, la voluntad queda inerte al instinto primitivo del deseo. Cuando se educa rectamente la voluntad, esta se hace buena en la medida en que se realiza el bien a los demás.

La voluntad crea el hábito y todo hábito bueno se convierte en *virtud*. La práctica de las virtudes, hace de la persona un mejor ser humano para beneficio propio y de la sociedad a la que pertenece.

Los hábitos buenos —preferiblemente adquiridos durante la infancia— se convierten posteriormente en virtudes. Las virtudes

sirven de guía a la voluntad para elegir libremente la manera de ser y de estar en el mundo, para ser responsables del cumplimiento de la vocación o misión a la que nos debemos como educadores, como alumnos, como profesionistas, como gobernantes, como ciudadanos... La educación en el ejercicio de las virtudes y los valores universales, debe ser la guía y los cimientos de la manera de ser libres en el siglo XXI.

El crecimiento de mi libertad de Ser depende de mis decisiones en la adquisición y desarrollo de mis virtudes y potencialidades (González Simancas, J.L., 1992:149).

La prudencia, la templanza, la fortaleza y la justicia, son virtudes que favorecen el recto ejercicio de la libertad en el modo de ser y estar en la vida. Cuando se fortalece la voluntad de querer y se ejerce la libertad con responsabilidad, practicando la prudencia y la fortaleza, no existen influencias externas de personas o circunstancias que hagan posible cambiar esa voluntad si la persona, con plena conciencia, decide no querer modificarla.

La *prudencia* capacita para reflexionar antes de decidir, para no dejarse llevar por los impulsos, para darse el tiempo necesario de buscar los medios adecuados que conduzcan al logro del objetivo, para pensar antes de actuar, para sopesar pros y contras.

La *templanza* fortalece el impulso de frenar toda clase de deseos obsesivos que ciegan a la razón, que provocan enfermedades físicas, mentales y emocionales; proporciona el coraje necesario para transformar las debilidades en fortalezas y sirve como un contenedor para no caer en las profundidades de los vicios y las adicciones que degradan la dignidad humana.

La *fortaleza* es el medio para vivir con dignidad y mantenerse firmes ante la pérdida generalizada de los valores humanos básicos; es la herramienta para resistir las situaciones difíciles y dolorosas de la existencia; es el instrumento para remar contra viento y marea.

La *justicia* significa la acción de dar a cada quien lo que le corresponde; como una ley humana y personal que busca equidad y que va en contra de las desigualdades sociales; que respeta los derechos propios y de los demás. Es la balanza que no se inclina únicamente por intereses económicos; es una conducta que no ve en su actuar el favoritismo de la conveniencia.

La voluntad y la libertad capacitan al ser humano para el cumplimiento de la responsabilidad y el proyecto de vida de la persona; asimismo, sirven como vehículo para la plenitud y el desarrollo de su perfección.

La verdadera libertad no se logra «liberándose» de algo, sino teniendo la capacidad de ser libres *para* algo, es decir, tener la capacidad de *ser*, de comprometerse con algo o alguien.

De poco le sirve a un ser humano el don de la libertad y la facultad de la voluntad si no se sabe para qué debe ser libre, si no conquista su autonomía y señorío. Un hombre solamente podrá decidir la plenitud de su *ser*, si su vida tiene una finalidad y sus acciones un sentido, lo cual implica a su vez un proyecto, es decir, una libertad para ser y estar en el mundo. Sin un proyecto o una finalidad, la libertad de la persona es ciega.

En conclusión: la voluntad necesita de la inteligencia para conocer aquello que quiere, y de la razón para saber elegir lo que quiere, haciendo uso del don de la libertad. Pero la voluntad requiere de algo más que conocimiento y raciocinio para elegir querer aquello que es verdadero y bueno para sí mismo y para los demás; necesita de la fuerza del espíritu, motor que impulsa y guía la recta razón, y vence los obstáculos que impiden alcanzar la meta trazada. Es la fuerza del espíritu —la que reside en la justicia, la templanza, la fortaleza, la prudencia— la que habita en el amor: el acto más puro de la voluntad. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAMM, A., **Libertad: esencia y existencia**, Editorial Minos, México, 1988.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L., **Educación, libertad y compromiso**, Ediciones Universidad de Navarra, S. A., España, 1992.

HERNÁNDEZ, G., **Paradigmas en psicología de la educación**, Editorial Paidós, México, 2002.

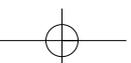
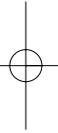
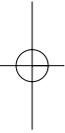
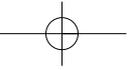
LLANO CIFUENTES, C., **Formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter**, Editorial Trillas, México, 2000.

_____, **Las formas actuales de la libertad**, Editorial Trillas, México, 2002.

OTERO, F., **Educación y manipulación**, Editorial Minos, México, 1989.

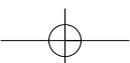
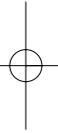
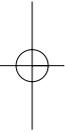
PLIEGO, M., **Los valores y la familia**, Editorial Minos, México, 2002.

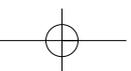
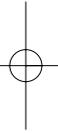
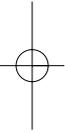
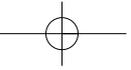
POLAINO-LORENTE, A., **Dimensiones de la voluntad**, Dossat, Madrid, 1988.





GLOSA





HISTORIA DESCONOCIDA. UNA APORTACIÓN A LA HISTORIA DE LA IGLESIA EN LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO ¹

Ana Teresa López de Llergo

Ana Teresa
López de Llergo



Doctorado en Ciencias de la Educación,
Universidad de Navarra, España.

Maestría en Pedagogía, Universidad
Panamericana, México.

Licenciatura en Ingeniería Química y Química
Industrial, Universidad Iberoamericana,
México.

Autora de: *Hacia un desarrollo humano*, Ed.

Limusa; *Valores, valoraciones y virtudes*, Ed. CECSA.

Correo electrónico: [alopezde@up.edu.mx].

La historia muestra un gran mosaico de acontecimientos que, en conjunto, ofrecen una panorámica de claroscuros. Como son tan vastos los sucesos, muchas veces faltan piezas. Por eso, la Sociedad Mexicana de Historia Eclesiástica da a conocer, con sus investigaciones, hechos importantísimos y poco difundidos.

Este libro es el tercero que publica la Sociedad. Resulta una auténtica joya, por el modo de abordar los asuntos y por la oportunidad del tema, precisamente para el año de la conmemoración del Bicentenario de nuestra Independencia. Antecedentes los libros anuales de 2007 y 2008.

¹ **Memorias de la Sociedad Mexicana de Historia Eclesiástica, A.C.**, Minos III Milenio, México, 2009.

La presentación del libro está a cargo de Mons. Alberto Suárez Inda, Arzobispo de Morelia y Presidente de la Comisión Episcopal para la Conmemoración del Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución Mexicana. Hace mención de la amplia cobertura de los contenidos: como el «Sermón Guadalupano» de Fray Servando a la Orden Imperial de Guadalupe, y las dos primeras «Jornadas Académicas», promovidas por la Conferencia Episcopal en la Universidad Pontificia de México y en la ciudad de Morelia.

El Tesorero de la Sociedad Mexicana de Historia Eclesiástica, Pbro. Lic. Jaime Barajas García, al presentar el contenido, cita diez estudios monográficos —ocho en los primeros movimientos emancipadores, años de 1794 a 1821, y dos más, en la realización de la Independencia, año 1821—; una introducción, casi desconocida: el «Sermón de acción de gracias a María Santísima», pronunciado el 12 de octubre de 1821; cuatro notas y tres noticias.

LA IGLESIA EN LOS INICIOS DEL MOVIMIENTO EMANCIPADOR

José Antonio Portillo Valadez realiza un juicio sumario de Fray Servando Teresa de Mier, pues sostiene que sus ideas, escritos y su participación activa promueven la emancipación. Su sermón en el Santuario de Nuestra Señora de Guadalupe, el 12 de diciembre de 1794, es un detonador pues, al plantear el hecho de que Tomás Apóstol estuvo en las tierras americanas, minimiza la labor catequética de los peninsulares.

Un replanteamiento al tan trillado tema de la relegada posición de la mujer en la antigüedad, es una consecuencia del trabajo de José Gerardo Herrera Alcalá y Manuel Ramos Medina sobre las monjas y la Independencia. En el espacio conventual conviven aristócratas con mestizas, indígenas y esclavas. Desde allí, ellas también influyen, gracias a la esmerada formación recibida, y porque también llegaban ahí las ideas políticas y los acontecimientos de la ciudad. Hacia finales del siglo XVIII, Matiana, sirvienta en el monasterio de San Jerónimo de la ciudad capital, predijo revueltas que culminarían con la consumación

de la Independencia, aunque la explícita voluntad de esta mujer fue fomentar la vida de piedad y la oración. La monja dominica Juana María de la Purísima Concepción, antes que Josefa Ortiz de Domínguez y Leona Vicario, capta y apoya los anhelos de autodeterminación novohispana que descubre en su hermano José Mariano de Michelena. Por otro lado, Miguel Hidalgo cuenta con las oraciones y el beneplácito de las monjas carmelitas de Querétaro, a quienes atiende durante los días que pasa por ese lugar.

Berenice Bravo Rubio y Marco Antonio Pérez Iturbide se dan a la tarea de exponer la fidelidad a Dios y al rey de los tres últimos preladados españoles del Arzobispado de México a través de sus discursos.

«Fray Melchor de Talamantes y el primer proyecto de organización constitucional para el México independiente» es la investigación de Juan Pablo Pampillo Baliño. Talamantes nace en Lima y allí tiene noticias de las ideas precursoras de la independencia de ese país. Llega a la Nueva España en 1799, se hospeda en el convento de la Merced de la capital y pronto alcanza reconocimiento social e intelectual. Tiene acceso a gran cantidad de documentos, por eso, su pensamiento se caracteriza por la ilustración, el iusnaturalismo moderno racionalista y el cristianismo de la segunda escolástica, particularmente de Francisco Suárez. En su escrito *El Congreso Nacional del Reino de la Nueva España*, defiende la soberanía política de las colonias y en la propuesta de integración del Congreso manifiesta sus amplias miras, donde se bosqueja el primer proyecto de organización constitucional.

Javier Martín Ruiz, cronista de la ciudad de Irapuato, señala los once años de guerra insurgente en ese lugar, caracterizada por un intenso contenido religioso, por la búsqueda de la justicia, por una orientación indigenista y campesina, por último: por su alejamiento con la capital del virreinato. Irapuato fue testigo del comienzo del movimiento de Independencia y aportó y sufrió para la feliz realización de tal causa.

El siguiente tema que aborda Isaac Luis Velásquez Morales es la estancia de Miguel Hidalgo en Santiago Tianquistenco. Para evitar

puntos estratégicos adversos al ejército insurgente, Hidalgo decide ir a Santiago; en su recorrido es probablemente, en ese lugar, donde Allende planea la estrategia para la batalla del Monte de las Cruces.

Jesús Joel Peña Espinoza, realiza un estudio desde la correspondencia, para investigar la postura del clero diocesano de Tlaxcala-Puebla ante la insurgencia. El 26 de octubre de 1810, el Obispo Manuel Ignacio González del Campillo cita al clero; al día siguiente 289 clérigos del coro de la Catedral manifiestan su apoyo al gobierno virreinal y están dispuestos a combatir la insurrección. A partir de entonces se establece una riquísima correspondencia de la diócesis que se encuentra actualmente en el Archivo del Cabildo Metropolitano de Puebla. Más adelante, el Obispo poblano es la figura de mayor importancia que se enfrenta a José María Morelos. Al fallecer González del Campillo, en 1913, le sucede Antonio Joaquín Pérez Martínez, gran impulsor de la independencia, que, por eso, apoya el movimiento trigarante.

Manuel Olimón Nolasco presenta el estilo de vida del Presbítero José María Cos quien, desde la intelectualidad, en el terreno de la teología moral, realiza su actividad pastoral. Entre sus múltiples escritos destaca su «Manifiesto y Plan de Guerra», que defiende y define dentro de una doctrina impecable. El Padre Cos valora el acompañamiento pastoral en medio de los problemas políticos de su tiempo.

LA IGLESIA EN LA CONSUMACIÓN DE LA INDEPENDENCIA

Esta sección consta de dos artículos, uno se refiere a Agustín de Iturbide, el otro a la Imperial Orden de Guadalupe.

Austreberto Martínez Villegas analiza el papel de Agustín de Iturbide y Arámburu en la Independencia. Miguel Hidalgo le invita a participar en el movimiento, pero Agustín no acepta pues considera aquello como una rebelión anárquica. Más tarde, Iturbide simpatiza con la causa insurgente y lo comunica al Virrey de Apodaca, lo mismo que al Obispo de Guadalajara: José Ruiz de Cabañas. Agustín busca la

manera de que el Estado defienda la fe y la Iglesia. En el Plan de Iguala se concibe la Independencia bajo la forma de monarquía constitucional, con obediencia a Fernando VII o al monarca Borbón correspondiente. Como ningún miembro de la casa real acepta el trono mexicano, el sargento Pío Marcha exige la proclamación de Iturbide como emperador. Le corona el 21 de julio de 1822. En diciembre de ese año aparecen movimientos reaccionarios en Veracruz. El final de la historia la conocemos. Iturbide se ve obligado a salir del país. Cuando regresa, desconoce que existe una sentencia de muerte que le corresponde. Muere fusilado el 19 de julio de 1824.

María Cristina Torales Pacheco aborda el tema de la Imperial Orden de Guadalupe. Esta condecoración equivale a las iniciativas de la monarquía española para corresponder a los vasallos fieles, en este caso es un premio para quienes son seguidores del Plan de Iguala. La instituye Iturbide, inspirándose en la Real Orden de Isabel la Católica, establecida cinco años antes por Fernando VII, así como en las de la Real Orden de Carlos Tercero, la Real Orden de San Hermenegildo y la de San Fernando. En los estatutos de la Imperial Orden de Guadalupe se establece un mínimo de 25 años, ser ciudadanos del imperio con méritos patrióticos distinguidos y ser cristianos católicos, apostólicos, romanos. La última condición es indispensable. La máxima autoridad es el Gran Maestre —Iturbide— en representación del pueblo y tres categorías: Grandes Cruces, Caballeros de Número y Caballeros Supernumerarios. Hay una clara estructura jerárquica y tratamientos, trajes, insignias, obligaciones y protocolo para las celebraciones.

DOCUMENTOS

En esta sección, José Gerardo Herrera Alcalá reproduce el «Sermón de acción de gracias a María Santísima de Guadalupe» por el venturoso suceso de la Independencia. El hecho tuvo lugar en el Santuario insigne, el 12 de octubre de 1821, por el Sr. Dr. y Mtro. D. José Julio García de Torres. Es una acción de gracias por el fin de las hostilidades y la súplica de reconciliación entre criollos. En la Colegiata de Guadalupe, el Illmo. Sr. Dr. Domingo Hernández, con su Senado de

Canónigos, ofrece a Don Agustín de Iturbide, Libertador de la Nación y autor de la Independencia, el presente Sermón.

NOTAS Y REFLEXIONES BIBLIOGRÁFICAS

Stella María González Cicero presenta un texto donde se vislumbran los nuevos horizontes de la historiografía, los archivos, los periódicos, los libros, los estudios históricos y las digitalizaciones.

NOTAS Y REFLEXIONES ICONOGRÁFICAS

Josefa Calderón Paredes realiza un estudio de las pinturas de Alfredo Zalce, en el Museo Casa Natal de Morelos. Analiza la temática histórica y la técnica de manufacturación de dichas pinturas.

NOTAS Y REFLEXIONES TEMÁTICAS

Francisco Miranda Godínez realiza una investigación sobre los clérigos anticlericales: sacerdotes en la Independencia. Se aborda la influencia del fenómeno del cambio de época, para atisbar nuevos tiempos y asumir nuevas actitudes. Aparece el hecho de las excomuniones, no debidas a la unión a la causa de independencia, sino por haber realizado acciones contrarias a la condición sacerdotal. Y, una vez condenados a muerte, no por el Papa, sino por el Rey de España, cómo buscan y encuentran la reconciliación al morir dentro del seno de la Iglesia.

Rubén Rodríguez Balderas presenta un texto titulado: «Independencia de México e Iglesia católica. Reflexiones históricas sobre la fe de una nación». Con la fuerza de la experiencia, el autor asegura la importancia de la fe católica en el pueblo mexicano, y además, compartida con otros diversos testimonios. Es muy interesante el subtítulo de una de las partes de su texto: «Un secreto a gritos: todos fueron católicos», y allí, entramos cada uno de los lectores, porque para nosotros también es un secreto a gritos: por elemental que sea nuestro conocimiento de la historia patria. El autor afirma que no ha encontrado a ningún personaje no católico que haya contribuido a nuestra emancipación. También afirma

las atrocidades cometidas por los católicos de ambos bandos, mismas que no se deben a la afiliación a la Iglesia católica, sino a la condición humana. La conmemoración del Bicentenario es una ocasión formidable para revivir nuestras raíces históricas y consolidar la Independencia.

NOTICIARIO

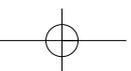
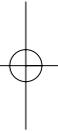
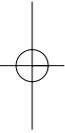
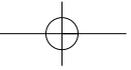
Juan Carlos Casas García reseña las Jornadas de Historia en la Universidad Pontificia de México, del 12 al 14 de mayo de 2009, con el título «Iglesia, Independencia y Revolución».

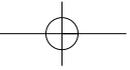
Rubén Rodríguez Balderas realiza otra reseña de la II Jornada Académica: «Independencia e Iglesia», organizada por la Comisión del Episcopado Mexicano, el 24 y 25 de septiembre de 2009, para la conmemoración del Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución.

Para cerrar esta edición, se presentan a los nuevos miembros de la Sociedad Mexicana de Historia Eclesiástica, y también se expone un breve currículo de los autores de las distintas temáticas.

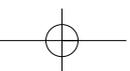
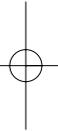
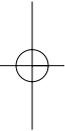
A MODO DE CIERRE

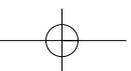
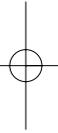
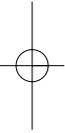
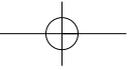
Nunca mejor elegido un título: *Historia desconocida*. Gracias a la concienzuda investigación de quienes colaboran en esta obra, tenemos a nuestro alcance muchos aspectos que aclaran tantas sombras en nuestro conocimiento. ■





RESEÑAS





LOS CLÁSICOS EN EL RENACIMIENTO. LA LABOR EDUCATIVA DE JUAN LUIS VIVES

Leticia López Serratos

UNAM, Facultad de Filosofía y Letras/Consejo Nacional
de Ciencia y Tecnología, México, 2006, 240 p.

DATOS SOBRE LA AUTORA

Leticia López Serratos es licenciada, maestra y doctora en Letras Clásicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en el Centro de Estudios Clásicos del Instituto de Investigaciones Filológicas, para profundizar sus estudios sobre los clásicos del Renacimiento. Es docente del Colegio de Letras Clásicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

CONTENIDO

El texto se desarrolla en dos grandes apartados, más una introducción y cuatro apéndices.

En la *Introducción* se explica lo siguiente: cómo el humanismo surge en el Renacimiento como movimiento de renovación; las implicaciones fundamentales del término giran en torno al marco escolar, es decir, que este surge para referirse a ciertos hombres de estudio. La aportación del Humanismo consiste en restituir su valor al estudio de la literatura, además, como imperativo de toda la educación, dicho

movimiento intelectual implica un cambio en la historia del pensamiento, con el que comienza a gestarse un ideal de educación civil en respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad burguesa y cómo este centra su atención en la retórica, gracias a los hallazgos de nuevas obras de Cicerón y de Quintiliano.

En la *Parte I*, denominada «La educación en el pensamiento de Vives», la autora ofrece datos biográficos que dan cuenta de la difícil vida del autor, quien nació en Valencia el mismo año del descubrimiento de América, esto es en 1492; de su formación académica escolar nos comparte que cursó estudios generales, gramática, artes y latín, y en cuanto a su labor profesional relata también su estancia en Valencia, París, los Países Bajos e Inglaterra, así como la influencia que tuvo del Humanismo y del nominalismo para la conformación de su pensamiento educativo. Vives, como es usual en los autores que realizan reflexión educativa, tiene una intensa labor como tutor de personas de clase alta. Asimismo, con elocuente prosa, nos comenta los detalles de su colaboración con otro renombrado humanista, Erasmo de Rotterdam, con quien entabla una asidua amistad, casi siempre por medio de la tradición epistolar.

En Inglaterra, Vives se relaciona con Tomás Moro y obtiene una cátedra en Oxford, institución con la que también estrecha lazos amistosos. Vale la pena comentar aquí, que Tomás pide a Vives continuar una controversia que había escrito Quintiliano —intitulada **Paries palmatus (La pared y la mano ensangrentada)**—, en ella, el retórico romano defiende al ciego y Vives, después de mucha insistencia de Moro, continúa la controversia con la defensa de la madrastra. Segura estoy que los lectores que se acerquen a su lectura encontrarán interesante y divertida esta estrategia didáctica realizada por los rétores romanos [quienes escribían o enseñaban retórica] para la enseñanza del orador en la educación superior. Tiempo después, debe regresar a los Países Bajos, situación que le acarrea muchos conflictos pues la reina, de quien él es persona allegada, se divorcia de Enrique VIII.

Por cuanto toca a la visión educativa de Vives, la fuente principal de su pensamiento pedagógico es Quintiliano, lo mismo que su

intensa experiencia como docente individual y en el plano colectivo. De dichas fuentes extrae la recomendación de que un niño de diez a doce años debe dejar su casa para ir a vivir con su «familia pedagógica», con el propósito de ser instruido y de formar su carácter; el niño debe amar y respetar al maestro como a un padre. Para Vives, la educación es un acto de reciprocidad amorosa, filial, y también lo es de transformación, pues a través de ella, la bestia se hace hombre, la bestia se humaniza.

De las aportaciones de Vives en el campo de la educación, la autora señala que, para él, la verdadera filosofía es un continuo aprendizaje sintetizado en un «aprender a vivir». De los más de veinte textos que escribe, el más importante es **Tradendis disciplinis** —mejor conocido como **Tratado de la enseñanza**—, donde fundamenta la necesidad de la educación en todos los aspectos, lo que implica una pedagogía activa del docente y un aprendizaje activo del alumno, resaltando el papel del juego.

No olvida elaborar recomendaciones sobre el emplazamiento de la escuela, que requiere ser un lugar salubre y adecuado para el estudio, no debe ser un sitio solitario pero tampoco muy concurrido, conviene que se ubique a las afueras de la ciudad y debe ser un espacio donde reine la cordialidad. El papel del maestro será el de observador, formador y transmisor, pero sobre todo, consiste en ser un ejemplo, de manera que debe ser virtuoso, sabio y proporcionar un afecto paternal.

En cuanto a la educación del alumno, Vives considera más conveniente un proceso colectivo, que lo prepara para establecer comunicación con los otros y vivir adecuadamente en sociedad. Su ideal educativo es el de formar un hombre erudito, a través del desarrollo de tres elementos: ingenio, memoria y aplicación; su realización plena se desarrolla en el contexto social, con especial énfasis en los aspectos morales y políticos, y por otro lado los lingüísticos, pues, por una parte, el hombre educado es conocedor del latín y de la gramática y, por otra, debe poseer piedad cristiana.

En la *Parte II*, denominada «Vives y la enseñanza del latín y de la cultura clásica», la doctora López Serratos, menciona la importancia que para Vives reviste el estudio de la gramática de la lengua vernácula para el aprendizaje del latín, cuyo cultivo considera una disciplina mental. En dicho apartado menciona cómo Vives recomienda realizar estudios de dialéctica y retórica.

Es interesante observar, en el pensamiento del valenciano, las características de un hombre del humanismo, y por lo tanto, situado en contra de las ideas de los escolásticos medievales, quienes consideran que la ciencia se sustenta en las autoridades y que es una realidad ya dada: no tratan de transformarla, sino de transmitirla; para los escolásticos, la dialéctica es la lógica formal, y el estudio del lenguaje se realiza para engalanar discursos. Por su parte, Vives considera que el nuevo hombre, el humanista, debe volver a las fuentes clásicas para leerlas con sentido crítico; que la ciencia debe incrementarse, no solo transmitirse como ciencia acabada; el lenguaje debe entenderse como ciencia, pues es un importante acceso a los estudios literarios, que traduce el ideal educativo.

Uno de los elementos formativos para el hombre humanista, desde el punto de vista de Vives, es el *trivium*, es decir, el estudio de la gramática, la dialéctica y la retórica, pues el hombre refleja su educación a través del lenguaje; la dialéctica lo nutre al proporcionar solidez a los argumentos, para finalmente expresarse con elegancia a través de la retórica.

De las aportaciones de Vives en la enseñanza del latín, resalta la cuidadosa explicación de los dos grandes métodos de enseñanza: inducción y deducción, así como de los procesos cognoscitivos y los mecanismos de enseñanza-aprendizaje: procesos de observación-aprehensión. Para definir el alma racional pone atención a sus actividades, a saber: inteligencia, voluntad y memoria, y explicita las condiciones para el desarrollo de las operaciones, que son la atención y el ingenio.

Un elemento trascendental para Vives es el programa para la enseñanza de la lengua, organizada en los siguientes rubros: fonética, gramática, escritura, memoria, declinación, conjugación, sintaxis, verbalia, autores, sermón, acento y anotaciones. No olvida recomendar una lista de autores en prosa y poesía clásica tanto para el cultivo del hombre como para la dispersión de la mente.

La riqueza de Vives consiste en plantear un proyecto en el que se establecen los fines de la educación, exponiendo claramente los medios para su desarrollo.

Los apéndices son de incalculable valor, debido a que Leticia López muestra claramente la vigencia de los postulados vivistas, a través de su impacto en las obras de autores como Rousseau, Durkheim y Piaget.

VALORACIÓN CRÍTICA

Las sociedades en crisis, a lo largo de la historia, siempre han insistido en subrayar la importancia de la educación como fundamento del cambio. En este sentido, la lectura del presente libro resulta fundamental para pedagogos y maestros de todos los niveles de enseñanza porque, así como ocurre en nuestros días, durante el Renacimiento se levantaron numerosas voces que clamaban por una reforma profunda en la educación en general y en la enseñanza lingüística en particular. El humanismo renacentista y el contemporáneo se fundan en principios semejantes: el hombre como ser lingüístico y, por tanto, histórico, requiere desde sus primeros años de una sólida formación cimentada en el conocimiento de la lengua, entendida esta no solo como objeto erudito de estudio gramatical, sino especialmente como vehículo de comunicación y vinculación social.

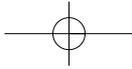
Vives parte del hecho innegable de que nada evidencia con mayor nitidez la condición humana como el lenguaje y postula que el conocimiento del idioma, en este caso el latín, posee dos finalidades: mejorar la capacidad de lectura de autores de alto contenido formativo, es decir, de los clásicos, y posibilitar las condiciones de comunicación y

diálogo entre los seres humanos. Así, escribió una gran cantidad de trabajos en los que expone este ideal educativo con la expectativa de contribuir a mejorar la sociedad de su tiempo. La autora los describe y analiza con rigor filológico y con la mirada humanística de quien vive en una realidad que exige también una profunda reforma de la enseñanza, especialmente en torno a las cuestiones que contribuyan a forjar y formar la inteligencia.

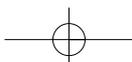
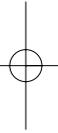
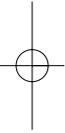
Es de gran beneficio leer el texto de la doctora López Serratos, pues en unas cuantas páginas explica cuidadosamente los postulados más importantes del pensamiento pedagógico del autor, postulados que muestran a uno de los más importantes representantes de un movimiento intelectual trascendental para la historia de la educación y de la pedagogía —como lo es el humanismo—, que todo estudioso de la educación debe conocer, pedagogo o docente de cualesquier nivel educativo, debido a que las experiencias ahí expuestas pueden mejorar sus prácticas y lo llevarán a querer adentrarse en su pensamiento. Su lectura es también benéfica para docentes de idiomas, debido a que Vives enseña cómo apoyarse en el estudio de la lengua vernácula para el aprendizaje del latín, idioma que bien puede ser una lengua viva.

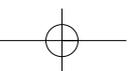
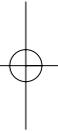
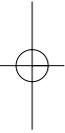
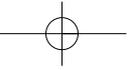
Con este texto, que representa una excelente introducción al estudio del pensamiento pedagógico vivista, el lector podrá remitirse, con una guía segura, a las fuentes primarias vivistas siguientes: **Pedagogía pueril**, **Contra los pseudodiálécticos**, **Paries palmatus**, y por supuesto, **Tratado de la enseñanza**. ■

María Guadalupe García Casanova



PUBLICACIONES DE LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA







EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

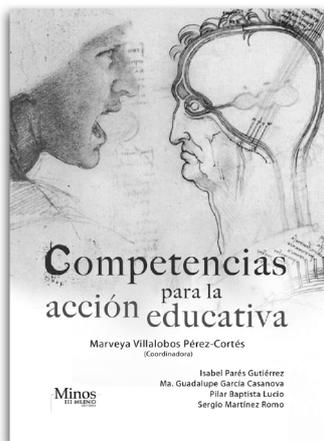
Marveya Villalobos Pérez-Cortés

Ed. Minos III Milenio, México, 2009, 224 p.

De un tiempo a esta parte, se oye hablar de continuo y en los campos más diversos, sobre las «competencias». Pero, ¿qué son en realidad? ¿Por qué se les considera claves en el modelo educativo? ¿Se trata de una moda más? ¿Qué aportan al docente y al estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué es importante evaluarlas?

Para responder a estas interrogantes, la doctora Marveya Villalobos despliega un panorama —nacional y mundial— sobre la pertinencia de las competencias como herramientas de preparación ante un entorno cambiante y adverso; describe y analiza la adopción de las competencias en el Sistema Educativo Mexicano, y detalla el método para emplear adecuadamente este nuevo modelo de educación, sustentado en competencias.

A lo largo de este texto, los cuestionamientos van dando paso a las propuestas para configurar este modelo eminentemente formativo que afecta tanto a quien enseña como a quien aprende. Se trata de posibilitar y evaluar un pensamiento crítico que interrelacione el conocimiento en función de su entorno, distinguiendo entre necesidades y oportunidades de acción, fundamento último de las competencias.



COMPETENCIAS PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA

Marveya Villalobos Pérez-Cortés

Ed. Minos III Milenio, México, 2009, 168 p.

Ser o no ser competente. Este es —hoy y en todos los ámbitos— el dilema que quita el sueño a más de un individuo, a más de una nación. Competencia será la palabra clave para entender y abrazar los cambios realizados y por venir. Si esto es así en cualquier circunstancia, en el terreno educativo el aprendizaje basado en competencias será piedra angular en su conformación. Aprender, enseñar y evaluar tendrán significado y conclusión diversos gracias al advenimiento de las competencias.

Los trabajos que sustentan la estructura de este libro están organizados con base en las competencias académicas. Al introducir las competencias a la acción educativa, se desea responder a la exigencia de traspasar los aprendizajes académicos al quehacer cotidiano, dando prioridad a aquellas experiencias que mejor preparen para la vida.

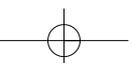
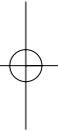
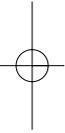
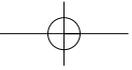
**NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y
PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES**
«REVISTA PANAMERICANA.
SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»

- 1) Las colaboraciones deberán ser originales e inéditas. La revista se reserva los derechos de autor y la difusión de los contenidos de la misma.
- 2) No deberá haber postulación simultánea de los artículos en otras revistas u órganos editoriales.
Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al editor de la revista. Este los enviará al Consejo Editorial de la propia Revista y al proceso de dictaminación por pares académicos (especialistas preferentemente bajo la modalidad doble ciego) para su selección, de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la «Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo».
- 3) Todos los trabajos deberán presentarse impresos en computadora, en hojas tamaño carta por una sola cara y a doble espacio. En el caso de las reseñas, la extensión no deberá sobrepasar las tres cuartillas a doble espacio.
- 4) El original del trabajo deberá acompañarse de una copia en soporte informático (*CD*). El trabajo deberá grabarse en documento de Word o formato RTF.

- 5) El escrito deberá ajustarse a la siguiente estructura:
- TÍTULO DEL ARTÍCULO
 - Autor/es
 - RESUMEN EN ESPAÑOL
 - TEXTO DEL ARTÍCULO
 - Notas (Si existen)
 - Referencias bibliográficas.
 - ABSTRACT (resumen en inglés).
 - Perfil académico y profesional del autor/es.
 - Fotografía del autor/es.
 - Dirección del autor/es (incluyendo correo electrónico).
 - Palabras clave (*Key Words*).
- 6) El resumen en español no deberá superar las 10-15 líneas, al igual que el resumen en inglés (*abstract*).
- 7) El perfil académico y profesional de autor/es deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá sus principales líneas de investigación. La dirección electrónica del autor deberá ser preferentemente la personal.
- 8) Las referencias bibliográficas, hemerográficas, así como las notas aclaratorias deberán ir a pie de página, referidas en el texto con números arábigos secuenciales. La referencia a nota de pie de página solo debe incluir: autor, título y página. Ejemplo: R. Gagné, **La planificación de la enseñanza**, p. 186.
- 9) Al final del trabajo se incluirán la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse al siguiente formato:
- 9.1. *Libros*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE, **Título del libro**, Ciudad de publicación, Editorial, Año de edición, Número de páginas.
Ejemplo: KAUFMAN, R., **Planificación de sistemas educativos**, México, Trillas, 2000, 189 p.
 - 9.2. *Revistas*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE, «Título del artículo», **Nombre de la revista**, Número o Volumen, Páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

Ejemplo: BERNAL GONZÁLEZ, M., «Remembranzas sobre el proyecto cultural de José Vasconcelos», **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, No. 2, p. 49-62.

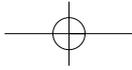
- 10) Las tablas, gráficos o cuadros deberán adjuntarse con su correspondiente título y leyenda, y estar numerados correlativamente; se enviarán en hojas aparte, indicando, en el cuerpo del escrito, el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida; en caso contrario, no será posible reproducirlas. El trabajo en el *CD* deberá estar guardado como un archivo separado.
- 11) Las observaciones realizadas por el Comité Editorial se enviarán a los autores para que las corrijan y las devuelvan en un plazo de tres días al editor de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
- 12) El autor recibirá un ejemplar de la revista en la que haya publicado su artículo.
- 13) Las *reseñas* de libros deberán ajustarse a la siguiente estructura: APELLIDOS del autor, **Título del libro**, Ciudad de publicación, Editorial, Número de páginas del libro, NOMBRE y APELLIDOS del autor de la reseña.
- 14) **El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes en cumplimiento de las normas anteriores.**
- 15) **Los originales no serán devueltos.**



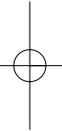
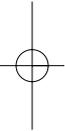
GUIDELINES FOR THE PREPARATION AND PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS

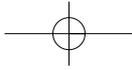
- 1) Contributions must be original. The Journal reserves the copyright and dissemination of the contents of it.
- 2) There must be simultaneous nomination of articles in other journals. The authors submit their manuscripts (with contact details) to magazine editor. This will send the Editorial Board for their selection, according to formal criteria (standards) and content of the «Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo».
- 3) All entries must be submitted on computer printed on letter size paper on one side only and double spaced. In the case of reviews, the length should not exceed three double-spaced pages.
- 4) The original work must include a copy in electronic form (*CD*). The paper must be logged in Word document or RTF format.
- 5) The notice must comply with the following structure:
 - ARTICLE TITLE
 - Authors
 - SUMMARY IN SPANISH
 - TEXT OF RULE
 - Notes (If any)
 - References
 - ABSTRACT (English summary)
 - Academic and Professional Profile of the author is
 - Photograph of the author is
 - Address of author/s (including email).
 - Key Words.

- 6) The summary should not exceed 10-15 lines, like the English summary (abstract).
- 7) The academic and professional profile of author / s should be short (5-6 lines) and include the main lines of research. Author's email address should preferably be personal.
- 8) The references, periodicals, and explanatory notes should be footnoted, referenced in the text with Arabic numerals sequentially. The reference to footnote page should only include: author, title and page. Example: Gagne, R., **Education planning**, p. 186.
- 9) At the end of the work will include the reference list, in alphabetical order, which must follow the following format:
 - 9.1. *Books*: AUTHOR'S SURNAME, initials., **Book title**, City of publication, Editorial, Year, Number of pages. Example: KAUFMAN, R., **Planning educational systems**, Mexico, Trillas, 2000, 189 p.
 - 9.2. *Journals*: AUTHOR'S SURNAME, initials., «Article Title», Journal Name, Number or volume, Pages which includes the article inside the magazine. Example: BERNAL GONZALEZ, M., «Recollections of the cultural project of José Vasconcelos», **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, No. 2, p. 49-62.
- 10) The tables, graphs or tables should be attached with its corresponding title and legend and be numbered consecutively, be sent on separate sheets, indicating the body of writing, the location and number of the table, chart or table to be added to each case. The quality of the illustrations must be clear, otherwise, you cannot reproduce. Work on the diskette must be saved as a separate file.
- 11) The observations made by the Editorial Board are sent to authors for the corrected and returned within three days of the editor of the magazine. Corrections may not involve, in any significant changes to the original text.
- 12) The author will receive a copy of the magazine that published its article.

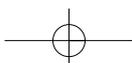
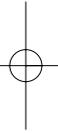
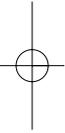


- 13) *Book reviews* should follow the following structure: AUTHOR'S SURNAME, **Book title**, City of publication, Editorial, Number of pages in the book, LAST NAME and the author of the review.
- 14) **The Editorial Board reserves the right to make appropriate changes to comply with these regulations.**
- 15) **Manuscripts will not be returned.**





Disponibles los números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,
11, 12, 13, 14, 15 y 16 de Nueva Época,
años 2001, 2002, 2003 2004, 2005,
2006, 2007, 2008, 2009 y 2010
en la Escuela de Pedagogía.





UNIVERSIDAD PANAMERICANA
ESCUELA DE PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO

SOLICITO INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIÓN
ADQUISICIÓN DE NÚMEROS ANTERIORES

Apellidos _____

Nombre _____

Profesión _____

Institución donde labora _____

Domicilio _____

Código postal _____

Ciudad _____

Teléfono _____

Fax _____

Correo electrónico _____

Envíe cheque o giro bancario a nombre de Centros
Culturales de México, A.C.

Cheque (banco y número) _____

Cantidad _____

Coordinación de Investigación y Publicaciones.

Agusto Rodín 498, Colonia Mixcoac,

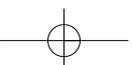
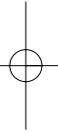
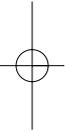
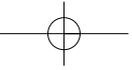
México, D.F. 03920

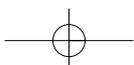
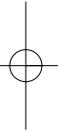
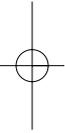
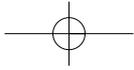
Teléfonos: 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700, ext. 5353

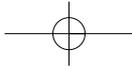
Fax: 5482.1600, ext. 5357

Informes: Señora Gracia Belinda López Ruiz

Dirección electrónica: bglopez@up.edu.mx







Esta publicación se terminó de imprimir
en diciembre de 2010, en los talleres de
Impresora Peña Santa
Calle Sur 27-457, Mza. 44
Col. Reyes de Reforma, México, D.F.

La publicación tiene una
periodicidad semestral.

