

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO

María Teresa Carreras Lomelí
María Elena Chico Parlo de Borja
María Isabel Gutiérrez Niebla
Ana Teresa López de Llergo Villagómez
Sara Rosa Medina Martínez
Mónica del Carmen Meza Mejía
Lucina Moreno Valle Suárez
José Manuel Núñez Pliego
Claudia Fabiola Ortega Barba
Isabel Parés Gutiérrez
María Pliego Ballesteros
Jimena Tirado Torres
Elvia Marveya Villalobos Torres
Itziar Zubillaga Ruenes

10

10

10

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA

SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO



Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

- Reflexiones en torno a mi experiencia docente en programas formativos para padres y madres de familia
- Experiencia docente
- La formación docente para el siglo XXI
- Competencias directivas del docente universitario
- Experiencias en la docencia de historia de la educación, en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana
- Pedagogía de la actitud, fruto de la experiencia docente
- La facultad humana del amor según San Agustín: fundamento para la práctica docente

NOTAS

GLOSA

RESEÑAS

INDIZADA por EBSCO

INDIZADA por IRESIE

INDIZADA por EBSCO

INDIZADA por IRESIE

10

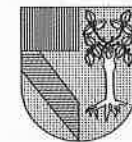
Minos
III MILENIO
EDICIONES



Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

REVISTA SEMESTRAL / No. 10 / NUEVA ÉPOCA / 2007



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época No. 10

México, D.F. 2007

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Dr. Jorge Gutiérrez Villareal

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO

Lic. José Manuel Núñez Pliego

DIRECTORA DE LA FACULTAD

Mtra. María Eugenia Ocampo Granados

CONSEJO EDITORIAL:

Dra. María del Carmen Bernal González, Universidad Panamericana.

Dr. Anthony J. DeNapoli, Dean of International Affairs, Fishler

School of Education, Nova Southeastern University, North Miami Beach, Florida.

Dra. Regina Jiménez-Ottalengo, Universidad Panamericana.

Dr. Héctor Lerma Jasso, Universidad Panamericana.

Dra. Ana Teresa López de Llergo Villagómez, Universidad Panamericana.

Dra. Mónica del Carmen Meza Mejía, Universidad Panamericana.

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

Dra. Luz Pérez Sánchez, Universidad Complutense, España.

Dra. Beatriz Quintanilla Madero, Universidad Panamericana.

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres, Universidad Panamericana.

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

Dra. Clara Isabel Carpy Navano, Universidad Nacional Autónoma de México

EDITORA

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

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 MEXICO, A.C.

Universidad Panamericana, Augusto Rodin No. 498,

Insurgentes Mixcoac.

C.P. 03920, México, D.F.

Teléfono: 5482.1684 5482.1600 5482.1700

Fax: 5482.1600 extensión 5357

ISSN 1665-0557

©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.

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

María Teresa Carreras Lomelí

María Elena Chico Pardo de Borja

María Isabel Gutiérrez Niebla

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Sara Rosa Medina Martínez

Mónica del Carmen Meza Mejía

Lucina Moreno Valle Suárez

José Manuel Núñez Pliego

Claudia Fabiola Ortega Barba

Isabel Parés Gutiérrez

María Pliego Ballesteros

Jimena Tirado Torres

Elvia Marveya Villalobos Torres

Itziar Zubillaga Ruenes

CONTENIDO

NÚMERO MONOGRÁFICO: EXPERIENCIA DOCENTE

Prólogo	7
ARTÍCULOS	
Reflexiones en torno a mi experiencia docente en programas formativos para padres y madres de familia <i>María Teresa Carreras Lomelí</i>	15
Experiencia docente <i>María Pliego Ballesteros</i>	33
La formación docente para el siglo XXI <i>Sara Rosa Medina Martínez</i>	47
Competencias directivas del docente universitario <i>Elvia Marveya Villalobos Torres</i> <i>Isabel Parés Gutiérrez</i>	61
Experiencias en la docencia de historia de la educación, en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana <i>Lucina Moreno Valle Suárez</i>	85
Pedagogía de la actitud, fruto de la experiencia docente <i>Itziar Zubillaga Ruenes</i> <i>María Isabel Gutiérrez Niebla</i>	101
La facultad humana del amor según San Agustín: fundamento para la práctica docente <i>Jimena Tirado Torres</i>	131

CONTENIDO

NÚMERO MONOGRÁFICO: EXPERIENCIA DOCENTE

NOTAS

Origen de la estructura familiar <i>María Elena Chico Pardo de Borja</i>	149
--	-----

GLOSA

Una experiencia observada: la familia <i>Ana Teresa López de Llergo Villagómez</i>	171
Presentación del libro «Familia: una jornada sobre su naturaleza, derechos y responsabilidades» <i>José Manuel Núñez Pliego</i>	195

RESEÑAS

EXLEY, KATE y DENNICK, REG Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos <i>Mónica del Carmen Meza Mejía</i>	207
BAUTISTA, GUILLERMO, BORGES FEDERICO y FORÉS, ANNA Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje <i>Claudia Fabiola Ortega Barba</i>	213
BARRÓN TIRADO, CONCEPCIÓN (COORD.), CANALES RODRÍGUEZ, LETICIA, LUGO VILLASEÑOR, ELISA MARTÍNEZ LOBATOS, LILIA, MONROY FARÍAS, MIGUEL Curriculum y actores. Diversas miradas <i>Elvia Marveya Villalobos Torres</i>	221
ACERVO BIBLIOGRÁFICO	237

Hace cuarenta años, México comenzó a experimentar un proceso de crecimiento social y económico, decisivo para la conformación del perfil de la nación actual.

Desde la consolidación de nuevas formas de concebir la cotidianidad, hasta el despertar de una cultura cosmopolita, el país transformó su fisonomía. Hace cuarenta años, se inició un proyecto educativo con la creación del *Instituto Panamericano de Humanidades* (IPH), antecedente de lo que sería la Universidad Panamericana y su Licenciatura en Pedagogía, después vendría la Escuela de Pedagogía que más tarde se convertiría en Facultad de Pedagogía, cuya intencionalidad era mostrar la esencia de los grandes temas educativos nacionales e internacionales, desde la perspectiva de una dimensión del quehacer eminentemente humano.

Han pasado cuatro décadas, en las cuales la Facultad de Pedagogía se ha diversificado con la creación de una Maestría en Pedagogía, en 1997, y la formación de un promisorio Departamento de Programas Especiales para la atención educativa —interna y externa— de la Universidad Panamericana, en el año 2001.

Una a una de las generaciones de egresados, ofrecen testimonios diversos en el ámbito familiar, escolar, empresarial y comunitario de una tarea educativa en beneficio de la mejora y el perfeccionamiento de las personas. Ello ha ayudado a la consolidación de la Facultad de Pedagogía como la alternativa educativa más sólida en México, por su formación antropológica y ética de los fenómenos educativos, que aporta el cómo didáctico de la aplicación en la práctica educativa; asimismo, ha logrado el reconocimiento y la acreditación de las agencias nacionales como el Centro Nacional para la Evaluación Educativa (CENEVAL), entre otras. Hoy, gracias a ello, los reconocimientos nacionales e internacionales abundan.

Conscientes de nuestra misión y de sus alcances, hemos decidido dedicar el número diez de la **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, a conmemorar los momentos más destacados de nuestra *experiencia docente*. Se trata de una retrospectiva apoyada por plumas destacadas que cotidianamente laboran en la Facultad; ellas son quienes mejor realizan este trabajo en pro de la educación mexicana: nuestro equipo de docentes-investigadores de la Facultad. Es él quien rescata algunos de los momentos más interesantes de estas últimas décadas, en un número monográfico que recoge trabajos que describen temáticas experienciales vividas.

En esta edición conmemorativa, son cuatro los temas en que hemos centrado la atención: cuarenta años de la Facultad; décimo aniversario de la creación de la Maestría en Pedagogía; consolidación del Departamento de Publicaciones, con varios productos editoriales, la propia revista con este

número diez, avalado por un Comité Editorial Internacional y además indizada, a partir de este número, al Banco de Datos sobre Educación en Iberoamérica [IRESIE]; diez Cuadernos de la Academia de Pedagogía; diez libros de la Colección de Investigación para la Docencia Universitaria, y cinco números de Exégesis Pedagógica, y nuestro cuarto tema fundamental: los constantes logros educativos del Departamento de Programas Especiales, con servicios educativos internos y externos a la Universidad Panamericana.

El objetivo de la revista de nuestra Facultad es realizar un continuo análisis de los temas que moldean nuestra percepción de la cambiante realidad educativa —sustentada desde lo permanente— en los últimos años, con una dimensión eminentemente humanística.

Nos hemos empeñado para que la radiografía de nuestro propio quehacer profesional sea un acontecimiento en donde todos nos veamos reflejados como educadores del siglo XXI.

Celebrar cuarenta años es un motivo de alegría, pero festejarlos con las expectativas que han rodeado este aniversario, es ya un motivo de fiesta. Desde hace unos meses, en la Facultad hemos pasado de las buenas noticias a las mejores. Más allá de nuestras recientes publicaciones, la confirmación de que estamos realizando el trabajo de manera correcta vino de fuera: la indización de IRESIE, el mejor banco de datos sobre educación, así como la aprobación de EBSCO; la calidad no sólo vende sino trasciende y la correcta selección de colaboradores con talento, tarde o temprano rinde frutos. Hoy, la Facultad cuenta con profesionales de la educación dispuestos a soñar y realizar un futuro educativo todavía mejor.

Esto, al mismo tiempo, nos compromete: debemos seguir demostrando por qué, cuando se hace referencia a la excelencia educativa, se piensa en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana. Debemos seguir innovando, pues, con la finalidad de ofrecer un servicio de calidad editorial y crear vínculos no sólo intelectuales sino además afectivos.

Creemos que esta publicación está destinada a convertirse en un clásico educativo de colección. Creemos también, que el ejercicio de la retrospectiva es una condición indispensable para reconocer el camino que nos ha traído hasta el efímero instante que nombramos presente. Las revistas son producto de su tiempo, la edición y la publicación de revistas especializadas es uno de los ejercicios más simbólicos de nuestra cultura. La **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, tiene la obligación de meditar la realidad educativa y, acto seguido, ofrecer a sus lectores una radiografía antropológica y ética de lo que ocurre en el ámbito educativo. ¡Ésa es nuestra tarea para el futuro!

Elvia Marveya Villalobos Torres
Editora

EBSCO
INFORMATION SERVICES

OSCAR SAAVEDRA
Vice Presidente / Gerente General

EBSCO MÉXICO INC., S.A. DE C.V. • Benjamín Hill No. 188 Col. Hipódromo Condado C.P. 06170 México, D.F.
Teléfonos: +52 (55) 5273 1585/ 5273 8218/ 5273 3132/ 5276 9460/ 5276 9481 • Fax: +52(55) 5273 55 50 • E-mail: elsmexico@ebSCO.com

México D.F., a 9 de julio de 2007.

A QUIEN CORRESPONDA

Por este conducto hacemos constar que la **Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo** con ISSN 1665/0657 y publicada por la Universidad Panamericana, se encuentra actualmente indizada en las bases de datos *Academic Search Complete* y *Fuente Académica*, producida y distribuida por EBSCO Publishing, filial de EBSCO International.

Los registros bibliográficos así como los textos completos correspondientes del contenido total de la revista están disponibles a partir del año 2000 y de su primer número, dicho contenido puede ser consultado dentro del portal *EBSCOhost, Research Databases* en la siguiente dirección:

<http://search.epnet.com>

Se extiende la presente a solitud y para los fines que convengan al Comité Editorial de la revista.

Cordialmente



Jacqueline Miró
Licenciamiento de Contenidos
EBSCO México Inc. S.A. de C.V.





Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

COORDINACIÓN DEL IRESIE
IIUE/IRESIE/22/2007

**Asunto: Constancia indización
de la Revista Panamericana de Pedagogía**

Dra. Marveya Villalobos Torres
Editora de la Revista Panamericana de Pedagogía
Presente

Por este medio se hace constar que la Revista Panamericana de Pedagogía, editada por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana está indizada en la base de datos del IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa).

- Se han seleccionado un total de 97 artículos que abordan temas relacionados con la educación y que corresponden a los ocho números publicados desde el año 2000 al 2006

Los registros pueden ser consultados en el sitio del IRESIE.

www.iiue.unam.mx/iresie

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE,
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
México, D.F., Ciudad Universitaria, 12 de junio de 2007

LIC. MA. ANGELA TORRES VERDUGO
COORDINADORA DEL IRESIE

Centro Cultural Universitario, Coyoacán 04510, México, D. F.
Tel. (52) 5622 6986, Fax (52) 5665 0123 Internet: <http://www.iiue.unam.mx>

REFLEXIONES EN TORNO A MI EXPERIENCIA DOCENTE EN PROGRAMAS FORMATIVOS PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA

María Teresa Carreras Lomeli

María Teresa
Carreras Lomeli



Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Maestría en Educación Familiar, IPCE, Universidad Panamericana.

Profesora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana.

Miembro del Consejo Técnico del EGEL Pedagogía Ciencias de la Educación. CENEVAL.

Miembro de la Mesa Directiva. Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía.

Socia fundadora del Comité de Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación.

Coautora de *Nuestro mundo I y II*, Ed. Trillas, México
Correo electrónico: [tcarrera@up.edu.mx].

RESUMEN

En este escrito, comparto mi experiencia y reflexiones respecto al trabajo realizado durante más de doce años con padres y madres de familia en diversas instituciones escolares y en centros comunitarios que impulsan la educación familiar. Empecé impartiendo pláticas y conferencias sobre los temas que me solicitaban pero, a pesar del interés que los asistentes mostraban en el tema, no lograba una participación entusiasta de buena parte del auditorio. Esto me llevó a la

búsqueda de otras alternativas más didácticas y al uso de metodologías activas hasta descubrir las posibilidades formativas de los talleres complementados con apoyo tutorial. De esta manera, los padres reflexionan sobre su situación concreta y encuentran respuestas, que casi siempre brotan de ellos, a los problemas relacionados con la interacción familiar y la educación de sus hijos; se fijan metas y objetivos de mejora y reciben asesoría y seguimiento.

Palabras claves: educación familiar; conferencias; cursos; talleres; acción tutorial.

ABSTRACT

In this paper I share my experience and reflections about my work developed during more than twelve years with family parents within several scholar institutions and in community centers for to impulse the familiar education. I started granting talks and conferences on topics what they asked me, but in despite of their interest they showed, it did not achieve an enthusiastic participation of good part of audience. This took me to look for another more didactic alternatives and to use more active methodologies until to discover the formative possibilities of the workshops complemented with tutorial support. In this way, parents think about their specific situation and they find answers, almost always grow up of themselves, to the related problems with familiar interaction and their son's education; they fix goals and objectives for to improvement and they receive advice and sugestions to follow.

Key words: familiar education; conferences; courses; short courses; workshops; tutorial action.

ANTECEDENTES

A partir de la detección de necesidades de atención y formación de padres y madres de familia para facilitarles su misión educadora, y posteriormente la aparición de políticas oficiales para la conformación de las escuelas para padres orientadas a ofrecer programas de apoyo para mejorar la relación escuela-hogar, así como el rendimiento académico de los niños, en diversas instituciones, surgieron distintas iniciativas para trabajar con los padres ofreciéndoles programas concretos: ciclos de conferencias, cursos y talleres que respondieran a sus necesidades y expectativas educativas.

La escuela para padres surge por la toma de conciencia, tanto de la familia como de los profesores, de que es preciso reunirse para estudiar juntos lo relativo a la educación de los hijos. Su nacimiento y difusión se produjo conjuntamente con la evolución de las ideas morales y los conocimientos psicológicos (Arancibia, 1999: 265).

La educación es un proceso integral de perfeccionamiento que sólo tendrá éxito si existe coherencia y comunicación entre la familia y escuela, instituciones encargadas legal y formalmente de ella. Al ser entidades paralelas y complementarias en esta tarea, deben compartir metas e ideales que fortalezcan y enriquezcan la acción educativa que de ninguna manera debe fragmentarse.

En México, este principio fue claramente entendido y llevado a cabo, desde los años sesenta, por el Instituto Panamericano de Humanidades (IPH) —antecedente de la Universidad Panamericana—, pionero en ofrecer diversos programas educativos en nuestro país, orientados a fortalecer

la relación escuela-familia y a preparar a los padres en la realización de sus funciones educativas. Desde entonces, y de manera ininterrumpida, nuestra universidad ha consolidando la experiencia y ampliado su influencia en este campo. Actualmente, varias instituciones de educación familiar, en diferentes Estados de la República, tienen su origen en los programas de la universidad y son dirigidos por sus ex alumnos.

En este contexto, empecé a participar como docente en proyectos de escuelas para padres, siguiendo más bien el modelo informativo planteado por Vásquez y Losoertales (1985; en Arancibia, 1999: 266). Transmitía información útil a los padres de familia mediante conferencias sobre temas que desarrollaba a solicitud de las escuelas, como las tareas escolares; la educación sexual; la rivalidad entre hermanos; el uso del tiempo libre; la televisión, y algunos otros, relacionados con la vida familiar y escolar de los niños.

EN LAS CONFERENCIAS SE ATIENDE A LA PERCEPCIÓN VISUAL Y AUDITIVA

Preparaba mis conferencias de acuerdo a los lineamientos didácticos de cómo se deben llevar a cabo éstas, partiendo de que: «Una conferencia es una exposición oral y pública de un asunto, programa, teoría u opinión» (Sánchez Cerezo, 1995: 304). La conferencia puede ser ilustrada, demostrativa o simple. En mi caso, prefería la conferencia ilustrada, pues las imágenes ayudan a mantener la atención del auditorio y a comprender y retener mejor el mensaje, al ofrecer puntos de referencia concretos. La organizaba con mucho cuidado, tomando en cuenta las fases de apertura motivacional,

desarrollo y cierre, incluyendo las características del lugar, horario y recursos con los que contaba.

Esta primera experiencia, principalmente con padres de familia de alumnos de educación preescolar y primaria de escuelas públicas y privadas no fue muy afortunada, puesto que los padres participaban poco y algunos se hallaban cansados; no era para menos: una conferencia obligatoria por parte de la escuela, de hora cuarenta y cinco minutos, después de un día de trabajo, no los motivaba, aunque el tema les resultara interesante.

En muchos casos, aunque las conferencias habían atraído su atención por el título (hay que ponerle mercadotecnia al nombre), al momento de escucharlas, no cubrían sus expectativas, y es que algunos llegaban con la idea de encontrar soluciones prácticas a sus problemas: recetas que llevarían a cabo de inmediato para resolver el conflicto con sus hijos, «la de ya».

Al analizar mi participación y la respuesta de los padres, me percaté que por un lado es esencial fomentar más su participación y acortar el tiempo de la conferencia a cincuenta minutos (tomando en cuenta que, en la mayoría de los casos, las escuelas citan a los padres por la noche para que puedan asistir después de sus horarios de trabajo, y estar más de una hora, les resulta cansado). Por otra parte, reconozco que no sólo el factor tiempo y cansancio de los padres contribuía a la baja participación; advertí que, al preparar mi conferencia, me centraba más en el contenido de la misma y en el material didáctico que presentaba, cuidando la percepción visual, y pasaba por alto la percepción auditiva, como señala Aebli

(1988: 42, 43), la cadencia del lenguaje hablado, su ritmo y los movimientos expresivos no verbales —en especial la mímica y los gestos del orador—, facilitan la comprensión e intensifican la vivencia del mensaje. Comprobé que para «enganchar» al auditorio, tan importante es el contenido del mensaje, como la forma de emitirlo.

Otro aspecto fundamental, que en un principio no tomé en cuenta, fue la idiosincrasia de los grupos de padres, puesto que las características individuales de carácter y personalidad de cada uno, se reflejan también al plano colectivo y, así, podemos encontrar a grupos reservados, críticos constructivos, críticos negativos, participativos, propositivos, superficiales. A estas características de conformación del «espíritu de la clase» (Aebli, 1988: 50) debe dársele una respuesta adecuada en el momento para mantener el interés. Por lo cual, al planear una conferencia, ésta requiere ser lo suficientemente flexible para, si es el caso, realizar los ajustes necesarios para lograr la receptividad del grupo.

LOS CURSOS AUMENTAN LA PARTICIPACIÓN

A pesar de que creyeron en la utilidad de las conferencias, en los programas de atención a padres, es vital utilizar otras formas de trabajo que les permitan una participación más activa. Así, planeé sesiones en las que incluía metodologías activas que contenían técnicas de reflexión (análisis de casos, análisis de acciones, escenarios); técnicas de experiencia dramatizada (juego de papeles, simulación, pantomima, etcétera). Utilizaba diversos recursos didácticos (cintas con canciones, videos, notas técnicas, revistas y ejercicios de reflexión y autoevaluación).

En la planeación de sesiones, tomaba en cuenta los objetivos de conocimiento, actitud y conducta para abarcar todas las áreas de aprendizaje. Estos objetivos fijaban el rumbo del trabajo a partir de las acciones, expresadas en verbos, que llevarían a cabo los participantes para realizar sus aprendizajes.

Con el cambio de metodología de trabajo, ciertamente que aumentó la intervención de los padres asistentes, sin embargo no todos participaban, y me percataba que algunos se mostraban incómodos durante las sesiones, tal vez temiendo que se les preguntara algo y se vieran obligados a expresarse o participar en la dinámica, sobre todo cuando trabajaba en el ámbito de las escuelas públicas semi-urbanas y rurales.

Al tiempo, me di cuenta que trabajar con padres de familia y lograr su participación espontánea y comprometida, no es tan sencillo, máxime cuando no se posee información suficiente de sus necesidades como personas y como padres. Por ello, es necesario tener un diagnóstico que, por lo menos, nos ofrezca información sobre los perfiles de los padres y sus intereses, así como las características y necesidades de la escuela y la comunidad donde ésta se ubica.

No podemos ignorar que cada padre, cada madre, traen consigo una historia personal y familiar, así como una serie de expectativas impregnadas de afectividad que condicionarán su participación en el proceso educativo. Como padres saben mucho de alegrías, satisfacciones, esperanzas e ilusiones, pero también de cansancio, desalientos, frustraciones y culpas que les presenta el ejercicio cotidiano de su paternidad. Ellos asisten a los cursos esperando que les sean útiles

- El aprendizaje es una construcción personal que el individuo lleva a cabo para dotar de significado la información recibida.
- La finalidad del proceso enseñanza-aprendizaje es lograr la autonomía de los individuos. Es «aprender a aprender».
- Es necesario la ayuda de un mediador para facilitar el proceso de construcción en función de las necesidades de cada alumno.
- El aprendizaje entre iguales favorece la construcción de algunos conocimientos.
- El adulto ya posee un conocimiento, una interpretación del mundo, si bien ésta puede estar integrada de componentes poco científicos, ser acrítica, etcétera.
- La historia familiar y escolar del alumno adulto influye directamente en su percepción del aprendizaje.
- La construcción del conocimiento adulto requiere que los aprendizajes sean relevantes para la persona: significatividad y funcionalidad inmediata. En cuestión de aprendizaje, los adultos suelen ser impacientes.

La comprensión de los principios psicopedagógicos me proporcionó la pauta para continuar con el proceso de planeación, siguiendo a Rugaría (1994), tomé en cuenta los siguientes pasos:

Elaboración de un diagnóstico. Éste es un elemento indispensable para toda acción educativa, pero especialmente para un taller. Si no se tiene claro dónde «están parados» los padres de familia, puede incurrirse ya sea en el diseño de actividades que les resulten ridículas o bien en problemas imposibles de resolver. Es necesario «construir» sobre lo que es el alumno, es decir, a partir de sus conocimientos, capacidades y actitudes.

El diagnóstico se lleva a cabo mediante observaciones, entrevistas y, en algunos casos, aplicación de cuestionarios que proporcionen la información pertinente sobre las características de los padres y su contexto sociocultural.

Establecimiento de los objetivos del taller. Deben establecerse a partir del diagnóstico de los padres como educandos. En los objetivos del taller se toman en cuenta tres dimensiones: conocimientos a adquirir, capacidades a desarrollar y actitudes a promover. Dada la naturaleza dinámica del taller, es previsible el ajuste de objetivos a lo largo del mismo.

Diseño de problemas o actividades. Es vital, desde el punto de vista motivacional y formativo, relacionar el problema o las actividades con aspectos importantes en la vida familiar de los padres (detectados ya en el diagnóstico). Otro aspecto a considerar es el tiempo real con el que se cuenta; los objetivos requieren cubrirse en el tiempo disponible para el taller. Por consiguiente, los problemas y actividades presentadas deben estar muy bien calculados.

Previsión de la evaluación. La evaluación es de tipo formativa y sumativa. La primera se lleva a cabo durante el desarrollo del taller, mediante la observación y registro de las actividades realizadas; si es conveniente, el profesor/mediador interviene para reorientar los sucesos. A veces, dadas las circunstancias, es necesario sacar los «ases de la manga» para involucrar a todos los participantes. La evaluación sumativa o final es sencilla: se lleva a cabo gracias a todos los integrantes, en el momento de la puesta en común o plenaria, al presentarse los logros obtenidos en el taller, y se comparan estos resultados con los objetivos presentados al inicio. Es importante

seleccionar los instrumentos de evaluación para registrar el desarrollo y resultado del taller, así como las opiniones y testimonios de los asistentes. Éstos son de mucha utilidad pues permiten al profesor/mediador evaluar su trabajo, recoger y documentar su experiencia, realizar las valoraciones correspondientes y mejorar aquello que sea requiera.

Como instrumentos de evaluación pueden emplearse: bitácoras, guías de observación, registros anecdóticos, escalas estimativas y videograbaciones.

PROCEDIMIENTO DEL TALLER

La sesión de trabajo en un taller varía según las características de los padres detectadas en el diagnóstico pero, en promedio, puede ser de tres horas. El taller se lleva a cabo en los siguientes tiempos didácticos:

1. Presentación y explicación de los objetivos.
2. Conceptualización.
3. Aplicación de una técnica motivacional.
4. Presentación del problema o situación.
5. Trabajo cooperativo con mediación.
6. Presentación de resultados y habilidades adquiridas, en sesión plenaria.
7. Revisión de los objetivos y los productos.

Al inicio del taller se señala claramente el objetivo pretendido, así como el producto final que se obtendrá después de la sesión de trabajo; se aclaran los términos y conceptos con los cuales se trabajará y se resuelven las dudas. Es importante

cerciorarse de que los presentes posean un lenguaje común. El hecho de que un taller sea eminentemente práctico no descarta la conceptualización, el análisis y la reflexión. Todo lo contrario: estos procesos son necesarios para comprender lo que se hace y para qué se hace, lograr interiorizarlo y, posteriormente, transferir el conocimiento adquirido a otras situaciones de la vida.

Posteriormente se utiliza alguna técnica grupal para sensibilizar y motivar a los participantes a expresarse, resolver dudas y mostrar desacuerdos, si es que los hay.

El siguiente paso es presentar la situación a mejorar, el problema a resolver o el producto a realizar. Se pide que de manera cooperativa, en pequeños grupos, se realice la tarea y se lleve una bitácora del trabajo. El profesor o mediador proporciona retroalimentación a los equipos y los cuestiona sobre los procedimientos que están empleando y los criterios para elegirlos. Durante el proceso se hace énfasis en lo que se está realizando y para qué se está realizando.

Al terminar esta fase y bajo la coordinación del mediador, en una puesta en común, cada equipo muestra sus resultados y las habilidades adquiridas.

De acuerdo a las características de los asistentes, puede recomendárseles la lectura de un libro o artículo, una novela, película, obra de teatro, etcétera, que les sea de utilidad como complemento o ejemplo de aplicación de lo que analizaron en el taller.

Para finalizar se vuelven a mencionar los objetivos planteados al principio de la sesión y se repasa lo que se hizo. Lo importante de los talleres es que *todos participan en la generación de resultados*.

Para mí, la experiencia de trabajar con talleres fue muy positiva, puesto que los padres participaban con más entusiasmo y esto les permitió reflexionar sobre otros aspectos de su vida personal y familiar, los cuales también querían mejorar. Por ello se hizo necesario brindar atención personalizada en otros espacios de tiempo, lo que llevó a la necesidad de ofrecerles apoyo tutorial.

ACCIÓN TUTORIAL

La acción tutorial es la ayuda u orientación que concebimos como un proceso integrativo que facilita la comprensión de sí mismo y del ambiente; lleva a establecer y/o clarificar metas y valores para la conducta a futuro (Gordillo María Victoria, 1990: 25). Desde este punto de vista, el apoyo de un tutor, durante el proceso formativo de los padres de familia, es muy convincente, pues favorece en ellos la autoestima, el autoconocimiento y la aceptación de su situación familiar; los lleva a clarificar conceptos, principios y valores; a mejorar actitudes y desarrollar procedimientos que les ayuden en la toma de decisiones, orientada a perfeccionarse como personas y como responsables de una familia.

La acción tutorial se concreta en el establecimiento de metas y objetivos concretos por parte de los padres, así como en la planeación de actividades que permitan aplicar lo

aprendido y asumido durante el taller, a situaciones específicas de la vida personal y familiar.

La tutoría con padres se lleva a cabo mediante entrevistas, registros, autobiografías y análisis de documentos familiares como cartas y fotografías.

El trabajar con autobiografía y registros anecdóticos de la vida familiar es muy enriquecedor puesto que, al descubrir el valor de la palabra escrita, los padres interiorizan más las reflexiones suscitadas en el taller. «La palabra escrita tiene una fuerza especial, que ofrece la posibilidad de activar ideas, sentimientos e historias que pueden ser muy útiles para el trabajo terapéutico» (Pennebaker, 1997: 190-191, en Tarragona, 2003: 48), si bien en la tutoría no se hace trabajo terapéutico sino educativo —entendiendo por educación el proceso intencional y continuo de perfeccionamiento que implica comunicación inter e intra personal—, tomo prestada esta cita ya que también es aplicable al campo educativo.

Siguiendo a Tarragona (2003) y basándome en mi propia experiencia, valoro la escritura porque aclara la mente, concentra la atención, ayuda a adquirir y recordar información, facilita la resolución de problemas, clarifica nuestras ideas y posiciones; leer o releer nuestras palabras nos permite percibirnos desde otra perspectiva. Éstas y otras muchas razones más me llevan a plantear la escritura de autobiografías y narraciones de la vida familiar como un complemento fundamental de la actividad educativa de los padres de familia.

En estas breves páginas he presentado la experiencia docente de más de diez años con padres de familia que me

han dado la oportunidad de crecer y mejorar, no sólo como profesional, también como persona. Desde aquí mi más profundo agradecimiento a aquéllos para quienes he trabajado, por la confianza que me han mostrado y por todo lo que de ellos he recibido, que supera con creces lo que yo he ofrecido. Muchos de los problemas trabajados en los talleres, yo también los viví y encontré soluciones al escuchar sus opiniones y sus propuestas. El principio de que todos somos educandos y educadores a la vez, cobra especial relevancia cuando se trabaja en talleres con personas adultas.

En esta profunda experiencia humana de búsquedas y encuentros para fortalecer las relaciones familiares, afirmo lo que aprendí durante el primer semestre de mi carrera en Pedagogía: «La educación es un proceso interrumpido de perfeccionamiento que implica comunicación con uno mismo y con los demás, porque en este afán por ser mejores, todos nos necesitamos». ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEBLI, H., **Doce formas básicas de enseñar.**, Madrid, Narcea., 1988.
- ARANCIBIA, V.; HERRERA, P. y STRASSER, K., **Psicología de la educación.**, México., Alfaomega., 1999., 277 págs.
- FUHRMANN, Ingeborg., **Fortalecer la familia. Manual para trabajar con padres.**, Santiago de Chile., Andrés Bello., 1999., 56 págs.
- GONZÁLEZ RAMOS, Jorge, *et al.*, **El proyecto curricular. Elaboración en un centro de educación de personas adultas.**, Madrid., Editorial Escuela Española., 1996., 191 págs.
- GORDILLO, Victoria., **Manual de orientación educativa.**, Madrid., Alianza., 1996.
- SÁNCHEZ CERESO, Sergio (dir.), **Diccionario de las ciencias de la educación.**, México., Aula Santillana., 1999.
- RUGARCÍA, Armando., **Hacia el mejoramiento de la educación universitaria.**, México., Universidad Iberoamericana Golfo Centro., 1994., 288 págs.
- TARRAGONA, Margarita., «Escribir para re escribir historias y relaciones», **Terapia y familia. Revista de la Asociación Mexicana de Terapia y Familia.**, año 2003., volumen 16., número 1., págs. 45-54.

EXPERIENCIA DOCENTE

María Pliego Ballesteros

María Pliego Ballesteros



Miembro fundador del Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación; la Facultad de Pedagogía; los diplomados en Filosofía y Pedagogía; las especialidades en Comunicación Social, y la Maestría en Educación Familiar, de la Universidad Panamericana. Licenciada y Maestra en Filosofía, Universidad Nacional Autónoma de México. Cursó la Especialidad en Comunicación y Desarrollo Humano, Universidad Panamericana. Profesora de Educación Primaria, Escuela Nacional de Maestros, México. Colabora en el curso de Apreciación del Arte, programa Empresa-Familia, IPADE. Autora de **Valores y autoeducación**, Ed. Minos; **Tu familia merece libertad**, Ed. Minos; **Los valores y la familia**, Ed. Minos; **Mi yugo es suave...**, Minos III Milenio, entre otros. Correo electrónico: [mpliegob@up.edu.mx].

RESUMEN

La sistematización de la práctica docente, con lo que supone de investigación, trabajo en el aula y experiencias extraescolares, es una forma inequívoca de profesionalizar la docencia. Llevar una bitácora en que se registren los aciertos y los errores con sus causas correspondientes, es aleccionador para el profesor mismo y para otros con quienes se intercambien experiencias.

La autora presenta siete casos ejemplificativos que contribuyen a la sistematización de la práctica docente, de modo que ésta enriquezca a la teoría pedagógica.

Palabras claves: sistematización; teoría y práctica pedagógicas.

ABSTRACT

The systematization of educational experience with assumed investigation, work in lecture hall, and extra scholastic experiences, is an unequivocal form to make professional the education. To bring a binnacle to register the good shots and the mistakes with their corresponding causes, is instructing for teacher himself and for others who interchange experiences.

The author presents seven illustrative cases that contribute to educative practice systematization, so to enrich the pedagogical theory.

Key words: *systematization; pedagogical theory and practice.*

INTRODUCCIÓN

Evidentemente existen personas que educan por intuición. El cariño y los valores que han recibido de sus familias y de sus amigos, propician la creación de ambientes de confianza, de comunicación profunda. Pero la docencia enmarcada por la ciencia y el arte de educar —un modo de definir a la pedagogía—, requiere de la interrelación constante de la teoría y la práctica. La primera ilumina a la

segunda, pero ésta también enriquece y abre horizontes a la especulación.

El objetivo de este escrito es contribuir a la sistematización de la práctica docente, de modo que enriquezca a la teoría pedagógica.

Es una pena que profesores ilustres que recordamos con gratitud, por algún motivo seguramente, no nos hayan dejado por escrito su rica experiencia docente, cuando nos consta su extraordinaria profesionalidad que no les permitía improvisaciones ni dejar cabos sueltos sin terminar.

BINOMIO PEDAGÓGICO: TEORÍA-PRAXIS

La pedagogía tiene sus fundamentos en la filosofía de la educación. Por ser solamente la persona humana, educable, es la antropología filosófica quien nos guía en el conocimiento de su ser, siguiendo las causas formal, material, eficiente, final y ejemplar; mismas causas que han de dar respuesta al ser de la educación. La axiología y la teleología se encargan de profundizar en los fines valiosos que persigue la educación en el perfeccionamiento intencional, integral, armónico y continuo de las facultades humanas.

Puesto que la pedagogía es un saber práctico, su objetivo es generar el cambio, pero no por el cambio mismo, sino solamente aquel que perfecciona a ese ser inacabado pero perfectible que es la persona humana.

La práctica pedagógica surge tanto en la dimensión docente de la educación —de la cual se ocupa la didáctica—, como

en la dimensión grupal —organización— y en la dimensión personalizada —orientación—.

Aquí trataremos sólo de la primera. Un buen docente no es una *enciclopedia ambulante*, ni el que *controla* perfectamente la disciplina de su grupo. Es mucho más que eso.

La psicología perceptual nos indica que el éxito del docente se debe principalmente a la percepción que tiene de sí mismo, de su grupo y de su materia.

Quien se percibe en más o en menos de lo que realmente es, tendrá problemas. La autoestima objetiva permite utilizar la personalidad —ser sí mismo— como medio de persuasión para que los alumnos se decidan con entusiasmo a alcanzar y hacer propias la verdad, la bondad y la belleza de los contenidos de la asignatura.

Igualmente, quien percibe a su grupo cargando las tintas positivas o negativas, también tendrá problemas. Un análisis objetivo de las fortalezas y las debilidades de cada uno de quienes forman el grupo, y del grupo como tal —su sintonía—, le permitirá detectar líderes, unidad de metas y normas principales.

En cuanto a la materia, hay muchos docentes que parten de bases irreales, como las de que el grupo debe dominar las competencias de los cursos anteriores. Y bajo ese supuesto, quieren construir sin tomarse la molestia de revisar los cimientos, mediante un instrumento de diagnóstico. Los alumnos se sienten incomprensidos y los colegas agredidos, ya que son acusados de no haber logrado cubrir las expectativas de los objetivos propuestos.

La materia, la asignatura, el taller o la actividad a la que el docente se aboque, requiere un correcto encuadre en el conjunto del currículo. La tendencia a sobre-estimar su materia y exigir al grupo el cumplir con tareas que le impiden llevar a cabo las de otras materias, es injusta. Pero lo es también el considerarla como materia *de relleno*, sin importancia para su vida social y laboral, o para su perfeccionamiento intelectual y volitivo.

Como se ve, estos tres niveles de percepción requieren de una amplia teoría y de una práctica sistematizada por la auto-evaluación sincera, la evaluación de los alumnos y la de los directivos. En instituciones que no han implementado técnicas funcionales para lograr este sistema evaluativo, el docente requiere hacer un esfuerzo por lograrlo del mejor modo posible.

BINOMIO DIDÁCTICO: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Hay autores que lo juzgan como tal, un binomio inseparable: si alguien enseña es porque alguien aprende y viceversa.

Sin embargo, nos encontramos con el universalmente problema de la libertad. ¿Qué culpa tiene un docente de que uno o varios alumnos suyos no quieran aprender, siendo que los demás sí aprenden? Y ¿qué culpa tienen los alumnos cuyo maestro irresponsable dé temas por vistos o sea incompetente para explicarlos o enseñarlos?

Pues con todo y eso, hay alumnos responsables y autodidactas.

Transmitir entusiasmo por lo valioso, requiere una personalidad específica: interesada por la formación de sus alumnos, automotivada por lograr los objetivos de su materia, con suficiente emotividad que contagie el entusiasmo y sea capaz de mantenerlo vivo hasta el final.

Con todo, la motivación es intrínseca y la voluntad decide por sí misma si se abre al conocimiento, la habilidad o la actitud que una persona ajena quiera enseñarle. Pueden existir bloqueos afectivos, problemas familiares, lagunas culturales o decenas de otros obstáculos que habrán de tomar en cuenta. Pero la reflexión —ese doblarse sobre sí mismo, sobre lo pensado o actuado— es eminentemente personal.

Es propio del ser humano su sociabilidad, su capacidad y su necesidad de desarrollarse junto a otros sujetos de la misma especie, aunque de diferentes edades, caracteres, niveles socioculturales, etcétera. Por eso, no puede considerarse al autodidacta aislado. Las tradiciones de su entidad familiar y social, las lecturas, los espectáculos, las costumbres, el contacto con otras culturas y otros modos de ser, proporcionan suficientes elementos para su reflexión personal y, por ende, para su aprendizaje. Por este motivo, opto por considerar un binomio al proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque haya causas para profundizar en quién es el que realmente enseña y quién el que aprende, cayendo en cuenta en que la mayoría de las veces —pedagógicamente hablando— ambos sujetos crecen en su relación educativa.

LEYES DE LA EDUCACIÓN EJEMPLIFICADAS CON LA TÉCNICA DEL «CASO»

En su carácter de ciencia práctica, la pedagogía entrelaza lo universal con lo particular. No existe ciencia de lo particular, pero no hay nada, por contingente que sea, que no tenga algo de necesario.

Partiendo de que el hecho educativo se consuma siempre por un acto libre, las leyes que estudia la teoría pedagógica constatan sólo y siempre que se dé el hecho educativo; éste puede analizarse bajo una séptuple óptica, detallada a continuación. Este marco teórico nos servirá de base para ordenar, de algún modo, los siete casos de experiencias docentes que se narran.

1. Ley de la Asimilación de la Cultura

Una profesora de historia del arte, en un grupo de nivel medio superior, organizó junto con sus alumnas un viaje cultural a Oaxaca. No era lo mismo analizar Montealbán, Mitla, la Catedral, Santo Domingo, la Soledad..., en libros y diapositivas que la vivencia de una profunda emoción estética al observar las proporciones de Montealbán, el juego de líneas y formas de las grecas de Mitla; los colores de la cantera oaxaqueña; la libertad del barroco en las fachadas, los retablos, la yesería dorada y policromada del arte virreinal. Además de caminar por la ciudad, ir al mercado, comer queso, aguacate y pan oaxaqueños en la grandeza solitaria —sin turistas— de los sitios arqueológicos; visitar las pobres chozas de donde salen las magníficas piezas de barro negro, y rematar con un espectáculo lleno de colorido, ritmo y pericia corporal: la Danza de los Quetzales, la experiencia dejó en

las alumnas y la maestra un recuerdo imborrable y un orgullo de ser mexicanas. «Toda esta maravilla la consideramos *nuestra*».

2. Ley de la Conservación

Un diplomado diseñado para los directivos de las casas de cultura de la Delegación Benito Juárez —un módulo sobre análisis de las costumbres y tradiciones mexicanas—, terminó justamente a finales de octubre. La última evaluación consistió en «levantar», por equipos, altares de muertos. La explicación realizada por cada equipo sobre el simbolismo de cada elemento que componía la ofrenda, fue totalmente ilustrativa y satisfactoria.

3. Ley del Crecimiento

A una de las evaluaciones parciales de la asignatura de teoría pedagógica, en el primer año de la licenciatura, se le otorgó un valor del 30%: 10% para la planeación, 10% para la realización y 10% para la autoevaluación, promediada con la calificación del propio equipo. La actividad consistía en llevar «un rayo de sol y alegría» a personas necesitadas: en asilos de ancianos; orfanatorios; sitios donde se hallaran niños con síndrome de Down o con parálisis cerebral; internados de niñas con problemas; hospitales pediátricos de rehabilitación ortopédica, etcétera. Los equipos —de seis a ocho alumnos— preparaban juegos, «ralleys», obras de teatro, cuentos, se disfrazaban de payasos, de mimos... y llevaban a estas personas refrigerios que, en ocasiones, hasta necesitaban dárselos en la boca. Las actitudes de los alumnos variaban en rangos muy diferentes. Se notaba quiénes habían tenido experiencias similares: en su disposición de servicio y en su cariño hacia

las personas internadas; al compartir su alegría con niños lisiados, jugando fútbol con todo y muletas; al ayudar a una viejecita en silla de ruedas a romper la piñata, etcétera. En cambio, para quienes era su primera experiencia de este estilo, se paralizaban un buen tiempo antes de seguir el ejemplo de los más experimentados. Después de estas actividades, el grupo se veía más unido, había más confianza entre ellos y se notaba como crecían en madurez personal al darse a los demás.

4. Ley de la Continuidad

Las facultades de humanidades, en la Universidad Panamericana, se han distinguido por sus posgrados y otros programas cortos de conferencias alrededor de un tema o cuestiones independientes entre sí. En la Facultad de Pedagogía, «Educación Continua» organiza visitas guiadas en la Ciudad de México e imparte conferencias culturales. Acuden adultos mayores que agradecen se les dé un espacio en la universidad, la cual propicia su educación permanente.

5. Ley de la Adecuación

En un grupo de tercero de primaria de una escuela pública, se aplicó un poco de escultismo (*scouts*) para organizar subgrupos de diez niños que nombraban un líder el cual rotaba cada mes, propiciando la formación de líderes. La profesora proporcionaba *puntos* por tareas bien hechas, o por ser los primeros en arreglar sus mochilas y estar listos para salir sin dejar una sola basura... La contabilidad de los puntos ganados se contabilizaba en un pizarrón, colocado en la parte de atrás del salón de clases. El equipo ganador realizaba una

excursión, acompañado de la profesora y dos o tres madres de familia, al Castillo de Chapultepec, Teotihuacan, al valle de las Monjas, etcétera. Pero había un niño marginado: nadie lo quería en su equipo. Era desordenado y siempre estaba rodeado de basura en su lugar. La profesora hizo una visita domiciliaria, ya que la mamá no acudía cuando se le citaba en diferentes momentos. Descubrió un hogar sucio, desordenado y a una señora con problemas psicológicos serios. Comprendió que el ambiente familiar del niño le impedía adecuarse al ritmo del grupo que iba apropiándose de los valores culturales que se le ofrecían.

6. Ley de la Comunidad Educativa

El acercamiento amable y respetuoso entre el docente y los alumnos refleja resultados patentes en las evaluaciones del aprendizaje, posteriores a dicha cercanía.

En una Escuela Normal para maestras de jardines de niños, se organizaba regularmente un viaje de generación, al término de sus estudios (media de edad: dieciocho años), pero antes de los exámenes finales. Se planeaban conjuntamente hasta los más mínimos detalles y se citaba a los padres de familia a una reunión previa al viaje para informar sobre toda la organización del mismo.

En uno de esos viajes, cuyo destino fue la ciudad de Guanajuato, el hospedaje se realizó en un internado para niños que habían salido de vacaciones. La profesora y tres prefectas que la ayudaban, dormían, tomaban sus alimentos y convivían con el grupo, las veinticuatro horas del día. También se trabajaba por equipos y cada uno nombraba a su

líder. Dos veces al día se reunían la maestra y las líderes de los subgrupos para afinar detalles de la planeación del día y evaluar el día anterior.

Una tarde, después de haber caminado toda la mañana, unos equipos aún querían salir a «callejonear». Acompañadas por las prefectas y con la norma de no separarse del resto de las compañeras, salieron. La otra parte del grupo se quedó descansando en el internado. En un salón para cantos y juegos, la maestra tocaba el piano, cuando una alumna —con su hermana— pidió permiso de disfrazarse para jugar una broma y asustar a sus compañeras. Con su anuencia, mas también con la advertencia del horror de la hermana que le ayudaba a disfrazarse, siguieron su plan de *relax*. De pronto, las alumnas empezaron a gritar: había llegado la bruja espantosa. La maestra dejó de tocar el piano y a continuación, en medio del griterío, sintió que le tiraban de la falda, señalando cerca de ella a una alumna que se había desmayado. El diagnóstico era *histeria*, así que la violentó un poco para que volviera en sí. La alumna empezó a llorar, estaba apanicada. Sus compañeras y la maestra trataron de que fuera valiente y afrontara la situación, pero ella continuaba llorando. Por fin, la maestra comprendió que era inútil persistir, porque su sufrimiento era real. Y siguió tocando el piano. Al poco tiempo fue interrumpida porque sus amigas habían logrado que se levantara, fuera ante la disfrazada —que estaba apenadísima— y le diera un abrazo.

Después, la profesora se enteró de que no era la primera vez que esto ocurría. En el salón de clases, en una ocasión, se metió una mariposa negra y, también, la misma alumna se desmayó. La chica comprendió que una educadora tenía que

lograr un autodomínio maduro, por la responsabilidad que adquiriría al tener a su cargo un grupo de pequeños de jardín de niños. Considero que esta experiencia por sí sola, valió la pena —educativamente hablando—, en aquel viaje de generación.

Los exámenes posteriores —los parciales y el final— mostraron unos resultados considerablemente más altos que los anteriores. Ahora no se trataba solamente de cumplir con su deber como estudiantes ante su maestra, sino de agradecer de algún modo a la *amiga*, todos los retos superados durante el tiempo en que convivieron.

7. Ley de la Formación Funcional

Durante un campamento internacional de muchachas guías (Movimiento mundial de escultismo o *scouts*), con duración de once días, en el que estuvieron cuarenta y dos países representados, en torno a Doe Lake, Ontario, Canadá, las treinta y tres guías de México que asistieron, manifestaron su eficiencia, preparada en campamentos anteriores, para acampar, cocinar, seguir pistas, realizar excursiones, aprender canotaje, y sobre todo, para convivir con guías de los cinco continentes. Se llevaron a cabo actividades y fogatas por subcampamentos, en los que guías de diferentes países mostraban algo típico de su nación: canciones, juegos, bailables, costumbres, etcétera. Sólo en la última fogata, participó el total de quienes acamparon y fueron seleccionados algunos países para realizar sus representaciones. Entre ellos, estuvo México, que se lució con el «jarabe tapatío» bien bailado, y los colores verde, blanco y colorado salían de las llamas de la gran fogata, gracias a los

artilugios de una muchacha química que participaba en el grupo mexicano.

Todas regresaron a México felices por las espléndidas vivencias, seguras de que si los jóvenes tuvieran la oportunidad de asistir a campamentos internacionales, se evitarían muchas guerras, incomprensiones, imposiciones, etcétera.

Las formas de vida adquiridas en este «Juego Mundial», fundado por Lord y Lady Baden Powell, están totalmente de acuerdo a las necesidades de la comunidad global.

CONCLUSIÓN

La sistematización de la práctica docente con lo que supone de investigación, trabajo en el aula y experiencias extraescolares, es una forma inequívoca de profesionalizar la docencia. Llevar una bitácora en que se registren los aciertos y los errores con sus causas correspondientes, es aleccionador para el profesor mismo y para otros con quienes se intercambien experiencias.

En este trabajo, se utilizó el marco teórico de la Leyes de la educación. Pero también se puede elaborar, siguiendo el orden de los elementos y los momentos didácticos.

Quiero terminar con una reflexión dirigida a todos los maestros mexicanos, un 15 de mayo de 1990 —día del maestro—, por alguien que nos conoció muy bien y nos quiso con una voluntad de predilección, Su Santidad Juan Pablo II.

Queridos maestros:

Como profesionales de la educación y como hijos de la Iglesia Católica, sois conscientes de que conseguir unos objetivos elevados no depende solamente de los sistemas pedagógicos. El mejor método de educación es el amor a vuestros alumnos, vuestra autoridad moral, los valores que encarnáis. Éste es el gran compromiso que asumís, antes que nada, ante vuestra conciencia. Sabéis que no podéis transmitir a vuestros alumnos una imagen decepcionante del propio país, debéis enseñarles a amarlo, fomentando también aquellas virtudes cívicas que eduquen en la solidaridad y en el legítimo orgullo de la propia historia y cultura ¹. ■

JUAN PABLO II. *Reflexión dirigida a todos los maestros mexicanos*, 15-V-1990 (día del maestro). Segunda visita pastoral a México., Conferencia del episcopado mexicano., Aguascalientes., México., 1990.

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL SIGLO XXI

Sara Rosa Medina Martínez

Sara Rosa
Medina Martínez



Doctorado, Maestría y Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Diplomado en Educación, Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Especialista en Desarrollo Económico y Social, Instituto de Estudios Económicos, Universidad de Alcalá de Henares.

Ha impartido seminarios y cursos en diversas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, en los niveles de Licenciatura y Posgrado.

Actualmente se desempeña como consultora en educación a nivel federal y estatal en instituciones de educación superior.

Correo electrónico: [srmedina@prodigy.net.mx].

Al alba de un nuevo siglo, en cuya perspectiva la angustia compite con la esperanza, resulta imperativo para todos aquellos que se sienten responsables, prestar atención a las finalidades y a los medios de la educación ¹.

RESUMEN

Actualmente, la educación, los sistemas educativos, y particularmente la escuela, así como los actores, procesos y resultados que en ella intervienen, han tenido que confrontar

¹ DELORS, J., *Informe Delors*, p. 10.

una transformación radical para responder a las necesidades y las demandas sociales contemporáneas y, sobre todo, a los nuevos impactos producidos por fenómenos como la globalización (entendida ésta como el importante proceso de innovación tecnológica y de intercomunicación creciente entre países, grupos y sectores) y la nueva sociedad del conocimiento. Ésta se sustenta en un cambio acelerado y sin precedentes en las tecnologías de la información y la comunicación, así como en la acumulación y diversificación del conocimiento. En los países altamente industrializados, la revolución del conocimiento ha generado incrementos exponenciales en todos los campos del saber. «Las ramas industriales y las actividades comerciales y financieras, han experimentado cambios por la naturaleza misma del desarrollo tecnológico. La posibilidad de que los países en vías de desarrollo participen en la nueva economía exige, entre otros aspectos, un nuevo conjunto de conocimientos y competencias humanas»².

Palabras claves: educación familiar; conferencias; cursos; talleres; acción tutorial.

ABSTRACT

Actually the education, educational systems, and specially the school, like the actors, processes and results involved on it, have had to confront a radical transformation in order to answer to necessities and contemporary social demands and mainly to the new impacts produced by phenomena like glo-

² RUIZ MEDINA, *et al.*, «Posgrado: Actualidad y Perspectivas» en *Revista de la Educación Superior.*, p. 55.

balization, (understood as the important process of technological innovation and growing intercommunication between countries, groups and sectors) and the new society of knowledge. This one is supported on an accelerated change and unprecedented changes in information and communication technologies, as the accumulation and diversification of knowledge. Within the highly industrialized countries, the knowledge's revolution has produced exponential increments in all knowledge fields. «The industrial branches and the commercial and financial activities have experimented changes by nature itself of technological development. The possibility for countries in process of development takes part in the new economy, demands between other aspects, a new universe of human knowledges and competences».

Key words: educational systems; new knowledge society; accumulation and diversification of knowledge.

EL SIGLO XX

El siglo XX estuvo marcado tanto por el ruido y el furor, como por los progresos económicos y científicos repartidos de manera desigual. A partir de la llamada *tercera revolución industrial*, los modelos educativos debieron transformarse dado que la producción industrial y los sistemas de fabricación flexible exigían personal creativo e innovador. Los países que respondieron de manera más oportuna a estas nuevas circunstancias, han sido los denominados «países altamente industrializados».

Resulta claro que la escuela y las instituciones educativas han tenido que reorientarse en función del horizonte científico-

tecnológico que demanda planes y programas de estudio abiertos y flexibles, capaces de asimilar las innovaciones y reformas educativas, donde los niveles educativos superiores se enlazan con el trabajo científico-tecnológico de frontera. La eficiencia del egresado se mide sobre la base de la creatividad y la destreza para desarrollar y aplicar los nuevos conocimientos a situaciones complejas. En este contexto y de conformidad con lo señalado por Bazdrech Parada: «La asignación de funciones a la escuela cambia con la época y según las ideas y modos culturales dominantes en cada sociedad»³.

EL SIGLO XXI

En el siglo XXI la competitividad se establece por la habilidad de generar innovaciones, desarrollar productos y llevarlos al mercado, con la mayor celeridad posible. Los sistemas educativos confrontan la gran responsabilidad de preparar a sus egresados: técnicos, profesionales, maestros y doctores, y dotarlos de aquellos conocimientos y competencias que les garanticen un adecuado desempeño en las denominadas *sociedades del conocimiento*.

De conformidad con estas circunstancias, a la escuela se le pide una nueva función: preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante —«turbulento», señalan algunos autores—, de manera tal que los hombres educados no dependan tanto de un conjunto de saberes (pues éstos tienen un alto grado de obsolescencia), sino de la capacidad de aprender

contenidos nuevos sin volver a la escuela, y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas⁴.

Consecuentemente, a los docentes se les plantean problemas diferentes y nuevos. Además de su ejercicio profesional, de por sí cambiante, poseen una nueva función: enseñar para aprender. En este sentido, es fundamental que los alumnos aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones inéditas; y no sólo aplicaciones del conocimiento. Ésta es una nueva función del docente porque no se enseña igual (tampoco se aprende igual) un conocimiento establecido, probado, comprobado, que una habilidad, una actitud, o lo más demandado ahora por la sociedad: una competencia.

El término *competencia* puede ser explicado de diversas maneras y desde distintos postulados teóricos. En términos generales, definimos «[...] la competencia como la capacidad que tiene un ser humano para cumplir una tarea determinada o un nivel de ejecución o dominio que los ciudadanos requieren para desempeñarse adecuadamente en la sociedad en la que viven»⁵. Como ejemplos de competencia, podemos citar: la de trabajar en equipo, solucionar problemas y asumir riesgos, entre otras. Las competencias no sólo se aprenden en la escuela; resultan también del empeño y desempeño del egresado que, por sus cualidades subjetivas innatas o adquiridas, combina los conocimientos teóricos y los prácticos que

³ BAZDRECH PARADA., *La competencia en la formación docente*.

⁴ *Idem.*

⁵ DE ANDA; DOMÍNGUEZ y MEDINA *et al.*, *El perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*.

lo llevan a adquirir la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, y mejorar la aptitud para las relaciones interpersonales.

Las competencias suponen cultivar cualidades humanas para adquirir, por ejemplo, capacidad de empezar y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas. «Competencia es algo más que una habilidad; es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad»⁶.

Aunado a lo anterior, la formación docente también debe orientarse hacia la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) que han ido transformando los ambientes de enseñanza y aprendizaje en los cuales se han introducido. Estas tecnologías permiten la creación de entornos virtuales, bajo enfoques metodológicos no tradicionales, transitando desde un aprendizaje individual a un aprendizaje de colaboración; desde la transmisión a la construcción de conocimiento. En estos entornos, el rol del profesorado cambia notablemente y es determinante para el éxito de una actividad formativa centrada más en la colaboración y construcción de conocimiento en red. En este sentido, la formación inicial y continua de los docentes, relacionados con las competencias básicas para trabajar en entornos virtuales de aprendizaje, se vuelve de extrema urgencia.

⁶ BAZDRECH PARADA, *op. cit.*

En este tiempo, la educación debe ser un proceso que prepare para tareas de innovación y creatividad, y la formación docente debe generar ambientes de aprendizaje integrales e interdisciplinarios para formar egresados capaces de enfrentarse a problemas que exigen soluciones novedosas y que, por lo tanto, nos obligan a abandonar lo rutinario a la vez que originan proyectos vitales e innovadores.

Sin embargo los sistemas educativos actualmente confrontan crisis, particularmente en tres grandes ámbitos:

1. El carácter y los contenidos de la educación.
2. La contribución de la educación a la cohesión social.
3. El logro de una educación de calidad para todos.

CARÁCTER Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN

«Tradicionalmente se consideraba que los sistemas educativos debían cumplir, por lo menos, tres objetivos: transmitir conocimientos y cultura a las nuevas generaciones, formar buenos ciudadanos, y permitir la inserción de los jóvenes en el mercado laboral»⁷. El logro de dichos objetivos estaba ligado a la adquisición de ciertos conocimientos y al desarrollo de competencias que servían de base al desarrollo del currículo escolar.

⁷ TIANA FERRER, A., «Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI», en LÁZARO, I. M., *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*, p. 19.

Como se ha señalado anteriormente, la *nueva sociedad del conocimiento* presenta demandas y necesidades particulares a los sistemas educativos: formar a sus ciudadanos con una currícula flexible, que posibilite incorporar los avances científico-tecnológicos, donde la investigación se enlace con el aparato productivo y el trabajo de frontera. Ello supone y exige grandes transformaciones en el carácter y contenidos educativos, y en lo relativo a la formación, particularmente la docente, que debe prepararse para afrontar estas nuevas circunstancias.

Aunado a lo anterior, la educación actual se concibe como un aprendizaje a lo largo de toda la vida; los sistemas educativos deberán dotar a sus egresados de los conocimientos y competencias que les permitan: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir⁸. Ante estos requerimientos, una porción significativa de sistemas educativos han proporcionado una respuesta muy limitada, por ello se alude a una crisis.

CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN A LA COHESIÓN SOCIAL

Desde principios del siglo XIX, los sistemas educativos se concibieron como instrumentos de construcción nacional; más tarde, como factores de desarrollo, aun cuando su contribución fuese muy diferente en cada caso concreto (Gómez Rodríguez de Castro y otros, 1988). Desde entonces, cada vez

⁸ DELORS, J., *op. cit.*, p. 91.

que se producen cambios y convulsiones, se convoca a la educación para la solución de estos problemas sociales.

Concluida la segunda guerra mundial y establecida la «guerra fría», las sociedades occidentales disfrutaron de cierto bienestar que empezó a agotarse a partir de la década de los años ochenta. En tanto que para otras dimensiones del orbe caracterizadas por su atraso, marginación y pobreza, la emergencia de nuevas circunstancias polarizaron aún más los grupos sociales al interior de las sociedades.

Hoy, las sociedades experimentan tensiones crecientes agudizadas por las políticas neoliberales. Por una parte, los temas de la nueva agenda internacional: migraciones, terrorismo, narcotráfico, derechos humanos y medio ambiente, entre otros, están generando profundos impactos al interior de las sociedades, amenazando la cohesión social. En estas circunstancias son cada vez mayores los reclamos para que la educación actúe como mecanismo de cohesión social.

Sin embargo esto no es fácil. El resolver los desafíos que impone una educación para sociedades multiculturales, tecnologías avanzadas, atención a nuevas minorías y grupos marginados, tanto del conocimiento como de mínimos de bienestar, supone una ardua tarea no siempre accesible y posible para los sistemas educativos, ni para escuela, ni para los actores que intervienen en ella. En este sentido, el fortalecer y revitalizar la formación docente se torna una tarea insoslayable.

EL LOGRO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

La tercera dimensión crítica para los sistemas educativos se refiere al desafío que impone garantizar una educación de calidad para todos.

Anteriormente, la oferta de mayor calidad suponía procesos de selección rigurosos dado que los niveles superiores estaban reducidos a una minoría, las más de las veces de alto nivel y correspondiente a la elite. Sin embargo, los procesos de expansión, masificación y democratización, cambiaron las condiciones de la oferta educativa obligando a los sistemas educativos a diseñar nuevos métodos y modelos orientados a satisfacer las necesidades de masificación.

A partir de las crisis de las décadas de los años setenta y ochenta, y principalmente como consecuencia del desmantelamiento del estado de bienestar y el establecimiento de las políticas neoliberales —que han intensificado los procesos de polarización social y la insuficiencia de recursos—, aunados a factores como la globalización, la competitividad internacional y la revalorización del capital humano, se obliga a los sistemas educativos a dotar a todos sus ciudadanos de una educación de calidad.

Acorde a estas nuevas circunstancias, en México, el Programa Nacional Educativo 2001-2006, señala que:

México, como los demás países del orbe, está experimentando un cambio radical en las formas en que la sociedad genera, se apropia y utiliza el conocimiento [...]. Los cambios abarcan no

sólo el ámbito de las capacidades cognitivas, sino que afectan todos los campos de la vida intelectual, cultural y social dando expresión concreta a los múltiples tipos de inteligencia humana y, en conjunto, están dando origen a una nueva sociedad caracterizada por el predominio de la información y el conocimiento⁹.

En este sentido, orienta sus esfuerzos a proporcionar respuesta a tres grandes desafíos:

- a. Cobertura con equidad.
- b. Calidad de los procesos educativos y aprendizajes significativos.
- c. Integración y adecuado funcionamiento del sistema educativo.

Lograr lo anterior no es tarea fácil, ni puede alcanzarse en poco tiempo. *«Los cambios deben darse progresiva pero firmemente, con base en programas de trabajo que comprometan a todos los niveles del gobierno y a todos los actores del sistema, es decir, con programas que involucren a toda la población. Iniciar este proceso es el objetivo medular de la actual administración»*¹⁰.

Definir y consolidar un proyecto educativo para México que dé respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento para el siglo XXI, exige el compromiso del gobierno federal, los gobiernos estatales y municipales, así como de las diferentes esferas de la sociedad mexicana y, sobre todo, de

⁹ SEP, *Programa nacional de educación 2001-2006*, p. 35.

¹⁰ SEP, *op. cit.*, p. 83.

los actores involucrados en los procesos educativos. Toda sociedad y cultura que aspire a dotar a sus ciudadanos de una buena educación deberá incluir, por lo menos, y como bien lo señala Edgar Morin, siete saberes fundamentales:

- 1) «Evitar la ceguera del conocimiento, el error y la ilusión,
- 2) Los principios de un conocimiento pertinente,
- 3) Enseñar la condición humana,
- 4) Enseñar la identidad terrenal,
- 5) Enfrentar las incertidumbres,
- 6) Enseñar la comprensión,
- 7) La ética del género humano»¹¹.

Sólo un proyecto educativo de tales características, que incluya el esfuerzo sostenido de las instancias gubernamentales, el compromiso de los actores y fuentes diversificadas de financiamiento, podrá lograr que nuestro país transite este nuevo siglo con opciones reales de desarrollo. ■

¹¹ MORIN, E., **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, págs. 13-17.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKOFF RUSSELL, L., **Rediseñando el futuro**, Ed. Limusa., México., 1985., 332 págs.
- AYRES, Robert U., «The Next Industrial Revolution», **Reviving Industry Through Innovation**, Ballinger Publishing Co. (Harper & Row), Cambridge, Mass., 1984., 244 págs.
- BIRCH, William., «Toward a Model for Problem Based Learning», **Studies in Higher Education**, volumen 11., núm. 1., 1982.
- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert., **La instrucción escolar en la América capitalista**, Siglo XXI., México., 1981., 378 págs. (Educación).
- DELORS, Jacques., **La educación encierra un tesoro**, Correo de la UNESCO., México., 302 págs.
- FORTES, Mauricio., «Superconductores de alta temperatura», **Ciencia y desarrollo**, volumen XIII., núm. 74., mayo-junio., 1987.
- MORIN, Edgar., **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, Correo de la UNESCO., México., 302 págs.
- O'NEILLE K., Gerard., **The Technology Edge, Opportunities for America in a World Competition**, Simon & Schusters., Nueva York., 1983., 300 págs.
- OBRAZTSOV F., Ivan., «On the Paths of Restructuring soviet Education», **Soviet Education**, volumen 29., núms. 9-10., julio-agosto., 1987.
- RANGEL NAPAILE, Carlos E., **Los materiales de la civilización**, FCE., 1987., capítulo VI., 116 págs. (Col. La ciencia desde México, No. 29).
- SEP., **Programa Nacional de Educación 2001-2006**, México., SEP., 2001.

COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Elvia Marveya Villalobos Torres

Isabel Parés Gutiérrez

Elvia Marveya
Villalobos Torres



Doctora en Ciencias de la Educación,
Sorbonne, Francia.
Doctora en Pedagogía, UNAM.
Maestra en Antropología Social y
Cultural, Sorbonne, Francia.
Maestra en Educación Familiar, Universidad
Panamericana.

Especialidad en Docencia Universitaria, UNAM.
Diplomado en Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana.
Licenciatura en Historia, UNAM.
Profesora Normalista y Maestra, Normal Superior, FEP.
Desarrolla líneas de investigación en las áreas de Didáctica
y Educación-Familia.
Autora de diez obras entre las que destacan: **Didáctica
integrativa y el proceso de aprendizaje**, Ed. Trillas;
Educación familiar. Un valor permanente, Ed. Trillas;
Evaluación institucional, Ediciones UP-Cruz.
Correo electrónico: [mvillalo@up.edu.mx].

Isabel Parés
Gutiérrez



Maestra en Pedagogía, Universidad
Panamericana
Licenciada en Pedagogía, Universidad
Panamericana
Coordinadora del Departamento de

Programas Especiales, Universidad Panamericana.
Correo electrónico: [lparés@up.edu.mx].

RESUMEN

En una institución educativa, las competencias directivas del docente universitario se constituyen, ante todo, por la integración y coordinación de las competencias personales; éstas representan una integración y una coordinación del *savoir-faire*, conocimientos y cualidades personales.

La visión del docente debe implicar su papel como directivo del grupo de estudiantes a su cargo. De él depende, en gran medida, la formación de jóvenes para que, con base en un perfil de egreso de las diversas áreas del conocimiento de las instituciones de educación superior (IES), sean personas competentes que colaboren en la mejora social. Sin esta visión del docente-líder, docente-director, difícilmente se alcanzarán los resultados que requiere la educación superior mexicana para continuar con el perfeccionamiento de cada persona y de la sociedad.

Palabras clave: competencias genéricas; competencias específicas; competencias estratégicas; competencias intratécticas y personales; construcción de aprendizajes significativos; formación universitaria y desarrollo profesional; gobierno de clase; docente universitario; instituciones de educación superior.

ABSTRACT

*The directive competences of the university faculty member in an educative institution, are first of all constituted by the integration and the coordination of the personal competences, these represent a personal integration and coordination of *savoir-faire*, knowledge, and qualities.*

The vision of the faculty member must consider its role as director of the group of students he is in charge, because the formation of young people depends on him. This formation must be based in a profile of diverse areas of the knowledge of the university, in order to make the students competent individuals who collaborate with the social improvement of our country. Without this vision of the educational-leader, of the educational-director, the results that Mexico requires to continue with the progress of each person and of the society that conform our country will be hard to reach.

Key words: generic competitions; specific competitions; strategic competitions; personal competitions; significative apprenticeship construction; university formation; professional developement; class government; university teacher; higher education institutions.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca identificar las competencias directivas del docente universitario que propician la construcción de aprendizajes significativos en sus estudiantes, en un contexto global en donde se ha impuesto la inserción de las competencias en el ámbito académico.

El término *competencia*, qué duda cabe, está de moda. Sin embargo, es muy posible que su significado más profundo todavía no haya sido sistematizado de manera pertinente del todo en el medio universitario, y eso con independencia de que sea éste un concepto de muy amplia circulación social en la actualidad, tanto en el ámbito académico como laboral.

Por lo anteriormente expuesto, en un primer momento se hará referencia al concepto de *competencia* así como a sus antecedentes. En un segundo momento, se analizarán las *competencias básicas* del docente universitario, definiendo las implicaciones de sus acciones directivas. Terminaremos con una propuesta sobre las *competencias genéricas, específicas, estratégicas, intratérgicas y personales* que el docente universitario requiere mostrar con destreza, y el significado que éstas tienen en su práctica educativa.

I. ANTECEDENTES DE LAS COMPETENCIAS

El análisis de las competencias en la vida universitaria, ha significado una respuesta al cuestionamiento planteado por la sociedad sobre cuáles capacidades reales poseen los egresados de las IES para desempeñar su profesión eficiente y eficazmente, pues muchas veces es endeble la vinculación entre los conocimientos y las habilidades aprendidas en la universidad, y las necesidades reales del mundo laboral. Generalmente, el énfasis de los estudios universitarios se ha encauzado a la adquisición de conocimientos teóricos sin considerar también su aplicación práctica para el ejercicio profesional.

En esencia, una competencia es una *aptitud*, una *capacidad* que, aunada a la adquisición de conocimientos, la generación de actitudes y el desarrollo de habilidades, se pone en práctica con destreza y, por ende, se es «competente» en la tarea que se realiza. La evaluación de competencias se lleva a cabo por medio de las *evidencias* presentadas en un *portafolios*.

Desde el Informe Delors (1996) y la declaración de la UNESCO (1998), se menciona la importancia de las competencias adquiridas, particularmente en el transcurso de la vida profesional, y cómo pueden ser reconocidas en las empresas y en el sistema educativo. Ambos documentos señalan que es plausible que en todas partes del mundo se reconozcan las competencias adquiridas más allá de los títulos otorgados por las IES —sin desestimar éstos— e incluso los documentos sugieren reconocer competencias sin previa titulación.

El enfoque de competencias¹ se ha utilizado, con mayor intensidad en el ámbito laboral, en casi todos los países. Así, se tiene el Sistema Nacional de Cualificaciones en España; CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral), en México; el Programa Nacional de Formación y Certificación de Competencias, en Argentina; el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en Colombia, y el Programa Piloto de Certificación de Competencias Laborales, en Chile. Sin embargo, en lo referente a profesiones que exigen una formación universitaria, el avance es menor.

En América Latina y el Caribe, diversas instituciones incorporan el enfoque de competencias para el diseño curricular o

¹ El concepto de «competencia» es polisémico; encontramos tantas definiciones como personas e instituciones existen, pues no se ha llegado a un común acuerdo. Lo mismo acaece con el enfoque y los usos que se hacen de lo que se ha llamado «enfoque de competencias».

Desde una perspectiva académica, la competencia es una aptitud, una capacidad, y con base en la adquisición de conocimientos, la generación de actitudes positivas y el desarrollo de habilidades desarrolladas, se educa una persona capaz de realizar diversidad de tareas con destreza.

Para confrontar otras definiciones: Vid. THIGHT, M., *Key concepts in adult education and training*, p. 120; AZPEITIA, M., *Currículum y competencias*, p. 176, y MONSERRETE, C., *Metacompetencias*.

para el diseño de cursos específicos. Algunas experiencias se relatan en el proyecto «Evaluación de competencias de egresados universitarios», cuyos resultados fueron editados por el Centro Inter-universitario de Desarrollo (CINDA).

En la Unión Europea, la declaración de Bolonia (1999), motivó el desarrollo del Proyecto Tuning, que reunió a gran número de universidades para utilizar el enfoque de competencias en la búsqueda de referentes comunes que sirvieran como puntos de convergencia y de entendimiento en la construcción del espacio común de educación superior europeo. Este proyecto propone un enfoque y una metodología para el diseño curricular de programas académicos basados en competencias, permitiendo una gran congruencia entre los resultados de aprendizaje esperados y los medios para lograrlos. En el reporte de la primera fase se pueden consultar las *competencias genéricas y específicas* a las que llegó ese grupo de universidades.

La situación de la mayoría de las universidades en América Latina, refleja la práctica de elaborar el perfil del egresado o los objetivos del programa en términos muy amplios, basándose en la tradición académica del lugar. Cuando se pretende evaluar o reconocer los estudios realizados, es común referirse al inventario de las materias cursadas y no al saber (conocimientos), saber hacer, saber ser y saber actuar que se espera alcance un alumno después de cursar un programa de estudios. La identificación de estos saberes y su expresión en términos observables —base para el diseño de las evaluaciones— es, en muchos casos, una tarea pendiente. Una de las principales razones para ello es la diferencia de opiniones en el ámbito académico sobre la pertinencia del uso y enfoque

de competencias; un enfoque limitado si no se consideran los objetivos completos para la formación universitaria de los alumnos.

El reto del reconocimiento de los estudios realizados y de las competencias adquiridas, generadas y desarrolladas —tanto por la educación formal, como no formal—, es un asunto que rebasa las prácticas institucionales y la política local de cualquier país sobre las estructuras curriculares; es más un asunto de acuerdos supranacionales y regionales, relacionado con problemas de información sobre los estudios, las evidencias sobre los resultados de la formación y las alternativas de evaluación de su calidad.

El reto para las IES, además de la formación de sus alumnos, es el reconocimiento social de los aprendizajes logrados con la finalidad de continuar con los estudios o bien incorporarse al mundo laboral. El perfil de egreso es un elemento básico sobre el cual deben plantearse las evidencias de aprendizaje y su evaluación, porque en él se expresa la respuesta de las IES a las necesidades sociales, al mercado laboral y a la formación requerida para ejercer una ciudadanía responsable. Este aspecto dependerá estrictamente de las competencias directivas del docente universitario, quien mediará el aprendizaje de los estudiantes por medio de las evidencias académicas que sean capaces de demostrar.

Comúnmente, bajo el enfoque de competencias, el *perfil de egreso* se entiende como un conjunto articulado de competencias académicas y profesionales que se supone permitirán un desempeño exitoso (pertinente, eficaz y eficiente) de los egresados en la atención y resolución de los problemas

más comunes en el campo de su profesión. El perfil se caracteriza por los conocimientos adquiridos, las actitudes generadas y las habilidades desarrolladas, todo ello basado en una formación científica. Así, ellos serán capaces de observar, reflexionar y buscar una mejora permanente en lo personal y social. El enfoque curricular basado en competencias (ECBC)² se ha extendido en las IES.

Expresar el perfil de egreso en términos de competencias profesionales, brinda la posibilidad de utilizar un lenguaje que puede ser compartido no sólo por las IES nacionales y regionales, sino también por otros interesados (los empleadores, los gobiernos y la sociedad en general), así como el formular la evaluación de la calidad de los aprendizajes a partir de la medición de resultados múltiples, que permitan evidenciar los niveles de desempeño alcanzados por los egresados, en tareas y actividades significativas del ejercicio profesional.

II. COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El nudo gordiano del tema planteado, inicia cuando se construyen los perfiles de egreso de las diversas profesiones de los universitarios al interior de las IES, lo cual exige cuestionarse: ¿Cómo saber con certeza las competencias que el docente universitario debe desarrollar con destreza? ¿Cuál es el idóneo de los paradigmas en las diversas propuestas de competencias? ¿Cuáles son auténticamente las competencias directivas del docente universitario? Y enseguida, ¿cómo

² Vid. «Formación por competencias», en DIDAC.

desarrollarlas en el aula, con la finalidad de generar ambientes de aprendizaje, amables, agradables y formativos?

Otro cuestionamiento pertinente es: ¿Qué sentimiento genera el docente universitario ante las exigencias profesionales que conlleva la docencia universitaria? Innegablemente que le causan malestar y ansiedad, porque tal vez las intuye pero no sabe con precisión cómo realizarlas.

El docente universitario se encuentra en una posición que le exige reflexionar, además de los contenidos académicos, los procesos didácticos y pedagógicos que implica la docencia universitaria.

Con base en lo expuesto en los antecedentes de las competencias, la propuesta de un ECBC cuenta con la intervención de diversas áreas de conocimiento y de especialización, IES, agencias de acreditación y certificación de la calidad educativa³, en la tarea de generar los paradigmas de las competencias básicas, genéricas y específicas de las diversas profesiones: ingenierías, derecho, pedagogía, entre otras.

³ La calidad educativa se entiende como la mejora continua de los procesos pedagógicos en el aula, así como en la constante búsqueda del perfeccionamiento de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vid. ISAACS, D., *Cómo evaluar los centros educativos*, p. 34; VELASCO, *La participación de los profesores en la gestión de calidad de la educación*, p. 33.

La OCDE, en su documento de 2002, acerca del mejoramiento en la calidad del profesorado, menciona que una pieza clave para alcanzar la calidad educativa es elevar la calidad docente con miras a promover el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Tal organización considera que la calidad docente se basa en características observables y no observables⁴.

Para la docencia universitaria, las competencias *académicas* se dirigen al dominio de los contenidos educativos de los saberes a enseñar, y las *pedagógicas*, son aquéllas referidas al dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje con fundamentos didácticos, antropológicos y éticos. Éstas se consideran en una competencia integradora, propuesta aquí como *competencias directivas del docente universitario*, entendidas como las capacidades académicas y pedagógico-didácticas que el docente debe haber desarrollado para un correcto gobierno de clase.

El docente universitario requiere del gobierno de clase; su misión exige que demuestre un directorado capaz de guiar y mediar el aprendizaje de sus estudiantes en el área cognitiva, además de generar actitudes positivas y favorables, con la finalidad de que sus estudiantes desarrollen habilidades de orden superior. *El docente experto es responsable de formar estudiantes expertos.*

⁴ OCDE, *Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages*, págs. 79-85.

Esta exigencia en México está sin resolver, es una tarea pendiente porque desde las políticas educativas nacionales no se ha instrumentado la exigencia, por parte del sector educativo, de una formación para la profesionalización de la docencia universitaria.

Después de analizar bibliografía alusiva a competencias, son varias las propuestas que existen como las básicas para el docente, entre ellas están las siguientes:

SPENCER, 1987	De logro y acción. De ayuda y servicio. De influencia. Gerenciales. Cognoscitivas. De eficacia personal.	Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza. Planeación y organización de la enseñanza. Comunicación. Organización de la clase. Eficacia en la instrucción. Evaluación. Profesionalidad. Otros servicios individualizados al plantel y a la comunidad.	Competencias cognitivas. Competencias de actuación. Competencias de consecuencias (referidas a los cambios producidos en el estudiante). Competencias afectivas. Competencias de exploración (aquellas en situaciones no necesariamente educativas).	Las cegueras del conocimiento; el error y la ilusión. Los principios de un conocimiento pertinente. Enseñar la condición humana. Enseñar la identidad terrenal. Enfrentar las incertidumbres. Enseñar la comprensión. La ética del género humano.	Presentación oral. Comunicación. Análisis de problemas. Planificación y organización. delegación y control. sensibilidad. tenacidad. negociación. Sentido común. Creatividad. decisión. apertura.	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. Competencia comunicativa; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Manejar las nuevas tecnologías. Diseñar la metodología y organizar las actividades. Comunicarse relacionarse con los estudiantes. Tutorizar. Evaluar. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Identificarse con la institución. Trabajar en equipo.	ZABALZA, 2003	PERRENOUD, 2004	AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN (ANECA), 2004	PROGRAMA 2001-2006 DEL SECTOR EDUCATIVO
----------------------	---	--	--	---	--	---	---------------	-----------------	--	---

III. ACCIÓN DIRECTIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El docente universitario como guía y mediador en el logro de aprendizajes significativos, desarrolla una acción directiva que requiere concienciar para cumplir con su cometido.

La competencia educativa es la capacidad para emplear determinados conocimientos, así como generar actitudes positivas y favorables, y desarrollar habilidades al afrontar una situación problemática o lograr un propósito definido con pleno uso de la reflexión.

Asimismo, la competencia profesional del docente universitario es la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada. Ello implica poner en acción, armónicamente, diversos conocimientos (saber), actitudes y valores que guíen la toma de decisiones y la acción en el gobierno de clase (saber ser), así como las habilidades —tanto de orden intelectual como motrices— en el manejo de los recursos didácticos (saber hacer).

Las competencias de los docentes universitarios constituyen la permanencia y solidez del servicio formativo y profesional que debiera brindar cualquier programa en las IES. Como se mencionó anteriormente, el concepto de competencia requiere ser entendido como el resultado, la aptitud, la capacidad de la persona para desarrollarse con pertinencia y, en específico, en lo referente a la creación directiva del docente universitario, en su función de gobierno de clase y como director en el espacio áulico con destreza.

La propuesta busca ofrecer un nuevo orden de las competencias directivas, en el nivel de las competencias básicas,

dado el contexto actual, caracterizado por: el cambio acelerado (presente en las IES y que ha irrumpido como una revolución silenciosa); la constante innovación tecnológica; la incertidumbre ante las exigencias de acreditación y certificación en los procesos de evaluación institucional de las IES; el riesgo que generan las nuevas economías globalizadas; el surgimiento de una educación emergente que exige vivir tanto en lo local como en lo global; asimismo, el tardío ingreso a la cultura de la evaluación y de la calidad educativa, entre otras características. La propuesta sobre las competencias directivas del docente universitario en las IES, tiene como asidero el valor permanente que el docente posee como persona en su estilo único e irrepetible de enseñanza, con sus capacidades y limitaciones propias, a pesar de los nuevos nombres para las viejas prácticas en cuanto a métodos educativos ⁵.

En un primer momento es necesario preguntarse cuál es la aportación que la educación basada en competencias realiza al campo de la formación docente. Históricamente, la formación docente en México se ha desarrollado de forma absolutamente técnica. Es decir, como instrumentación didáctica aplicada a las modas de los nombres ⁶, para dar paso a un segundo momento de formalización de la docencia que, por sus características, tiene situaciones inéditas y reclama la formación de habilidades multifuncionales, a partir de los conocimientos básicos de las implicaciones de la docencia. El

⁵ Vid. VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Marveya, **Nuevos nombres para viejas prácticas. Métodos didácticos.**

⁶ Producto del racionalismo técnico, empírico analítico.

enfoque por competencias, en este caso, posee la responsabilidad de clarificar su aportación a esta perspectiva.

Una realidad en los procesos de formación de conocimientos específicos de la docencia se manifiesta en que, para realizar aprendizajes complejos, se requiere que con antelación se hayan adquirido aprendizajes más simples. Aristóteles afirmó: sólo el que comprende bien lo puede explicar. «Lo que se busca en cada cosa es el elemento que le es propio» ⁷.

La tarea del docente universitario es excelsa en el sentido de que su acción es eminentemente directiva; se orienta al perfeccionamiento de la persona humana de sus estudiantes: guía, orienta, dirige un proyecto personal de vida de cada uno de sus discentes. La acción directiva del docente universitario está guiada por la conquista de la voluntad de todos sus estudiantes. Asimismo, su acción educativa la orienta al reconocimiento de las capacidades de sus educandos ⁸; establece los objetivos que guían el fin valioso de su acción educativa; selecciona y organiza los contenidos educativos que serán el medio para la formación integral de los estudiantes, por medio de la motivación y colaboración de cada uno para sacar lo mejor de sí; elige las estrategias didácticas adecuadas, y las guía y desarrolla con una acción educativa que busca la mejora de la persona. El docente universitario observa, reflexiona y mejora la realidad del aula a través de la selección de

⁷ GUITTON, J., **Aprender a vivir y a pensar.**, p. 41.

⁸ Las fallas de los mecanismos de atribución por parte de los educadores generan las ansiedades de no pertenencia y amenaza de ser excluido o marginado. La didactogenia estudia las patologías generadas por la mala enseñanza que ofrece el docente universitario al descuidar su acción como director del aula.

los recursos didácticos adecuados y dirigidos al desarrollo de todos los canales cognitivos de los estudiantes. Su acción se fundamenta en actividades de aprendizaje que propician el desarrollo de las habilidades intelectuales de orden superior de sus alumnos. La acción directiva del docente universitario se realiza en un lugar didáctico adecuado y él la guía con base en un tiempo didáctico, con un inicio y un término respetuoso a la persona de los educandos.

IV. COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Las competencias directivas del docente se vinculan de manera directa y en primera instancia, con las competencias personales —el ser de la persona del docente— manifiestas en sus competencias intrapersonales e interpersonales. La vocación del docente es un llamado a ofrecer lo mejor de sí mismo en todas sus clases y para cada estudiante.

En un segundo momento, las competencias directivas del docente exigen las competencias académicas que ha generado a partir de su formación universitaria; éstas se refieren al saber adquirido en su área de conocimiento específico, así como el dominio de reflexión e intervención de sus saberes.

En un tercer momento, requieren las competencias propias del desarrollo profesional y las competencias pedagógico-didácticas que le permitirán desarrollar y aplicar sus intervenciones de clase.

Un docente que auténticamente es directivo en el aula, necesita en esencia de vocación, de formación universitaria en

el máximo nivel y de un desarrollo profesional por medio de una educación continua.

Las competencias básicas del directorado del docente universitario radican en una competencia integradora, manifiesta en el liderazgo situacional con dimensión humana en el aula, aprovechando la situación concreta y la coyuntura que se le ofrece.

Todo docente universitario está llamado a ser un auténtico director, un líder del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula. La primera nota constitutiva del docente con liderazgo en el aula es la congruencia de vida, manifiesta en una lucha continua por lograrla.

Las competencias directivas básicas se integran en la capacidad para realizar la actividad y la relación docente con tono humano. Las competencias genéricas y específicas que se proponen se clasificarán de la siguiente manera:

COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO		
Competencias estratégicas	Competencias intratérgicas	Competencias de eficiencia personal
Visión internacional y nacional. - Visión institucional. - Negociación para establecer vínculos con los ámbitos de profesionales:	- Ofrecer un buen testimonio de vida: congruencia de vida. - Capacidad para desarrollar diagnósticos que representen las necesidades de la	- Tono humano: Trato amable y agradable. - Mantener el estilo y nunca perderlo ante la adversidad. - Ofrecer respeto hacia

Continúa ⇨

* Con base en competencias pedagógicas, competencias técnico-profesionales, competencias para la superación personal y competencias para realizar investigación pura y aplicada.

COMPETENCIAS DIRECTIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO		
Competencias estratégicas	Competencias intratégicas	Competencias de eficiencia personal
colegios, asociaciones, federaciones y confederaciones de escuelas e institutos educativos. - Orientación a la acción educativa con enfoque ético y tono humano. - Concebir a la universidad como la conciencia crítica de la sociedad. - Resolución de problemas sociales. - Aplicación de los principios didácticos. - Red de relaciones afectivas. - Gestión de los conocimientos. - Participación en eventos internacionales y nacionales.	realidad educativa. - Capacidad para realizar la planeación prospectiva e interactiva. - Ser capaz de lograr la realización de lo planeado con base en el diagnóstico. - Capacidad para evaluar a sus estudiantes de forma integral. - Capacidad para diseñar programas de estudio con base en la instrumentación didáctica. - Ser director y guía de la dinámica del grupo, centrado en los estudiantes y en la tarea. - Desarrollar las habilidades de comunicación con destreza y asertividad. - Capacidad para ser un auténtico «coach» con sus estudiantes (<i>coaching</i>). - Capacidad para desarrollar las técnicas de motivación y animación del aula.	la singularidad de cada estudiante. - Dominio metodológico: Construcción de ambientes de aprendizaje. Relación pedagógica. Adecuación de estrategias de aprendizaje. - Sensibilidad para detectar la multiplicidad de intereses: Educación dialógica. Conciencia de la colectividad. Detección de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. - Generar una educación problematizadora: Aplicar la pregunta generadora. Creatividad didáctica. Compromiso social. - Entender a un estudiante: Orientar personalmente al alumno. Empatizar con los estudiantes. Potenciar las capacidades de los alumnos. - Alteridad: Aceptación de sí mismo para centrarse en la tarea y en el grupo. Animar a conformar una red de relaciones favorables con el grupo. Comprender los esfuerzos de cada estudiante.

El docente universitario sólo desarrollará sus capacidades intelectuales, técnicas y morales a partir de llevar a la práctica su capacidad integradora, aprendiendo a potenciar sus conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas, descubriendo las competencias profesionales desarrolladas en sus estudiantes, contando con estrategias útiles que les proporcionarán a sus alumnos una ventaja competitiva en el mercado laboral y descubriendo oportunidades de desarrollo para ellos, lo cual le permitirá orientarlos con mayor asertividad.

CONCLUSIONES

Las IES tienen como tarea fundamental la formación integral de los estudiantes desde una educación basada en competencias.

El profesor, en su tarea docente y como educador, realiza una tarea directiva en el aula. Ello le lleva a esforzarse para desarrollar competencias directivas, las cuales le permitirán una mejor colaboración con sus estudiantes.

Las competencias directivas del docente universitario son, pues, el puente entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas, en este caso la cualidad directiva del docente. Dichas competencias directivas-docentes deben ser observables en situaciones reales de trabajo, en el desempeño cotidiano. Para ello, se sugiere elaborar previamente un análisis de puesto basado en las competencias esperadas de manera objetiva y precisa. Las competencias se construyen por medio de la experiencia pensada y vivida del docente, así como por la significación que él construya en su práctica educativa.

Lo que ninguna definición del concepto «competencia», ni del propio proceso de su desarrollo, incluye explícitamente es la referida a la base humana y hoy, en medio de un mundo globalizado y tecnológico, lo más emergente es la persona humana, como centro de cualquier actividad del proceso educativo. La evolución científica y de las nuevas tecnologías de información y comunicación, los cambios económico-financieros, así como la aparición de las distintas problemáticas socioculturales que circunscriben al mundo, obligan a repensar el modelo educativo actual y retomar a la persona del docente universitario como eje central en el cual se desarrollan las competencias.

Las competencias se enfocan en el estudiante como experto en la resolución de problemas que afronta en su entorno, como un constructor de significados en su proceso de aprendizaje. Para ello, el docente, como director en el aula, requiere enseñar al estudiante a pensar por sí mismo, desarrollando un pensamiento crítico y creativo con miras a colaborar con responsabilidad personal y social.

El docente y el discente, son la base esencial para la generación de competencias enfocadas a superar las expectativas planteadas en los perfiles de egreso. Cumplir con este perfil centrado en las competencias de la persona, será el verdadero motor que ayude a elevar la calidad y el perfeccionamiento de las instituciones de educación superior. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLES, M., **Desempeño por competencias. Evaluación de 360º**, Granica., Argentina., 2006.
- AZPEITIA, M. (compiladora), **Curriculum y competencias**, Santillana., México., 2006.
- CARDONA, P., **Cómo desarrollar las competencias de liderazgo**, IESE., Barcelona., 2005.
- DÍAZ BARRIGA, A.; CASTILLO, G.; RIVERA, A.; AGUIRRE, M. E. y LATAPÍ, P., **Perfiles educativos**, tercera época., volumen XXVIII, número 111., UNAM., México., 2006.
- ISAACS, D., **Cómo evaluar los centros educativos**, EUNSA., Pamplona., 1977.
- GUITTON, J., **Aprender a vivir y a pensar**, Ediciones Encuentro., Madrid., 2006.
- LÉVY-LABOYER, C., **Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas**, Gestión 2000., Barcelona., 2003.
- MONSERRETE, C., **Metacompetencias**, Lid., España., 2006.
- MORIN, E., **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, UNESCO., París., 1999., 108 págs.
- OCDE., **Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages**, EDU/WKP., 2002.
- PERRENOUD, P., **Diez nuevas competencias para enseñar**, Graó., Barcelona., 2004., 168 págs.
- QUINTANILLA, J.; SÁNCHEZ-RUNDE, C. y CARDONA, P., **Competencias en la dirección de personas: un análisis desde la alta dirección**, Pearson-Prentice Hall., Madrid., 2004.
- THIGHT, M., **Key concepts in adult education and training**, Routledge., Gran Bretaña., 1996.

SALVADOR, P.; RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A., **Diccionario enciclopédico de didáctica**, volúmenes I y II., Aljibe., Málaga., 2004.

VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Marveya., **Nuevos nombres para viejas prácticas. Métodos didácticos**., Minos., México., 2006, 47 págs.

VELASCO, J., **La participación de los profesores en la gestión de calidad de la educación**., EUNSA., Pamplona., 2000.

ZABALZA, M., **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional**., Narcea., España., 2003., 253 págs.

IRESIE

Banco de datos sobre educación en Iberoamérica (descriptor «Competencias académicas en educación»). La presente relación de bibliohemerografía es un intento de estado del arte del concepto competencia dentro de un entorno educativo:

BISQUERRA ALZINA, Rafael., «Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales», **Revista de orientación educacional**, Chile., números 33-34., 2004., págs. 31-77.

_____, «Educación emocional y competencias básicas para la vida», **Revista de investigación educativa**, España., volumen 21., número 1., 2003., págs. 7-43.

FIERRO, Alfredo., «El ciclo del malestar docente», **Revista de educación**, España., número 294., enero-abril., 1991., págs. 235-243.

FIGUERA, Pilar; DORIO, Imma y FORNER MARTÍNEZ, Ángel., «Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad», **Revista de investigación educativa**, España., volumen 21., número 2., 2003., págs. 349-369.

GYSBERS, Norman C. y HENDERSON, Patricia., «The Origin., Evolution., and Current Status of Student Guidance

Competencies in the Unites States», **Revista española de orientación y psicopedagogía**, España., volumen 14., número 1., enero-junio., 2003., págs. 5-16.

HERNÁNDEZ GARIBAY, Jesús; MAGAÑA VARGAS, Héctor; MUÑOZ RIVEROHL, Bernardo Antonio y PINEDA GARCÍA, Aurora., «Guía de orientación profesional ocupacional del Estado de Michoacán: con fundamento en las competencias y los sectores ocupacionales», **Revista mexicana de orientación educativa**, México., número 0., julio-octubre., 2003., págs. 12-16.

HERRERA MÁRQUEZ, Alma; MURUETA REYES, Marco Eduardo y PARRA CERVANTES, Patricia., «Diseño curricular y evaluación de competencias: una propuesta», **Cuadernos de ciencias de la salud y del comportamiento**, México., número 3., julio-octubre., 2002., págs. 129-139.

HERRERA MÁRQUEZ, Alma Xóchitl y DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, Axel., «La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias», **Educación superior y sociedad**, Venezuela., volumen 10., número 2., 1999., págs. 29-52.

THIERRY GARCÍA, David René., «El orientador y la formación profesional basada en competencias», **Paedagogium**, México., volumen 1., número 1., septiembre-octubre., 2000., págs. 19-23.

_____, «Competencia y competitividad en la formación profesional», **IPN Ciencia, arte: cultura**, México., volumen 2., número 34., noviembre-diciembre., 2000., págs. 18-27.

VALDÉS CUERVO., Ángel Alberto; SÁNCHEZ ESCOBEDO., Pedro Antonio., «Determinación de la competencia escolar y los factores familiares de riesgo de los menores infractores internados en la Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán», **Educación y ciencia**, México., volumen 6., número 12 (26)., julio-diciembre., 2002., págs. 77-86.

EXPERIENCIAS EN LA DOCENCIA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Lucina Moreno Valle Suárez

Lucina Moreno
Valle Suárez



Doctora en Humanidades, Centro Universitario de la Ciudad de México.

Doctora en Humanidades (Historia), Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAMI).

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Licenciada en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México.

Investigadora y coordinadora del Departamento de Tecnología educativa; profesora de Historia de la educación, Metodología de la investigación y Sociología de la educación, Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana.

Autora de varias obras, siendo la última: **La vida de Carlos María de Bustamante**, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa-Biblioteca mexicana herreñana.

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

RESUMEN

La enseñanza de la historia debe responder a una necesidad del futuro pedagogo. Por ello habrá que interrogarse: ¿Para qué le interesa a un estudiante de la licenciatura dedicar tiempo a la historia de la educación? Esta pregunta se ha planteado repetidas veces a lo largo de diez y nueve años de docencia y especialmente cuando se revisan los planes de estudio. Finalmente puede concluirse que un pedagogo necesita conocer la historia para integrar un diagnóstico efectivo de acuerdo a la realidad en la que está

inmerso. Es frase común entre los pedagogos que la historia sirve «para que no nos tomen el pelo», pues «no hay nada nuevo bajo el sol», como asienta la sabiduría popular inspirada en escritos anteriores a Cristo (**Eclesiastés** 1, 9-11).

Palabras claves: historia; historia de la educación; diagnóstico pedagógico; intervención educativa.

ABSTRACT

History's teaching must answer to future pedagogue's necessity. He should have to make himself the question: What is the interest for bachelor's degree students to dedicate time to education history? This question has been proposed many times through nineteen years long of docent work and especially when they review the studies plans. Finally it is possible to conclude that a pedagogue needs to know the history for the integer and effective diagnosis according to reality into he is immersed.

*Is a common phrase between pedagogues to say that history serves for «they do not pull someone's leg», since «there is not new something below the sun» as the folk wisdom says, inspired in written documents previous to Christ (**Eclesiastés** 1, 9-11).*

Key words: history; education history; diagnosis.

DIAGNÓSTICO, PLANEACIÓN, INTERVENCIÓN, EVALUACIÓN

El diagnóstico pedagógico es indispensable para la planeación e implementación de una intervención educativa y, de acuerdo a Quintiliano, «si la naturaleza bastara, ociosa sería la

educación». Este aforismo no tiene desperdicio. La educación complementa lo que la naturaleza proporciona y como afirma un científico: «La cultura no está en los genes...»¹, se puede adquirir, cambiar, combinar, etcétera, y para ello hay que diagnosticar, planear, realizar y evaluar.

La historia está inmersa en el campo de conocimiento de la sociedad. Podría afirmarse que la sociología conjuga el hacer en presente y la historia en pretérito. En esencia se trata del mismo saber. El conocimiento de lo social le sirve al pedagogo para detectar y diagnosticar problemas que ameriten su intervención. No hay que olvidar que la historia es el laboratorio de la sociología. Para analizar la sociedad, puede partirse de varios puntos de referencia.

De acuerdo al pensamiento de Hoffner² con enriquecimiento de otros autores, se ha establecido un patrón de análisis social que permite al pedagogo abordar el estudio de la sociedad independientemente del tiempo y del espacio. Se trata de fijar las estructuras permanentes de la sociedad que posibiliten realizar un diagnóstico más preciso. En la siguiente tabla se presenta, en la primera columna, lo que proponemos como estructuras permanentes de la sociedad. El derecho o el marco jurídico quedan implícitos en todos los aspectos. Todos juntos forman la cultura transmitida a través de la educación informal y/o formal. En la segunda columna están los elementos que no son excluyentes de otros. En la tercera se ejemplifica, y en la cuarta se acota la observación.

¹ LEWONTIN, R., *et al.*, **No está en los genes. Racismo, genética e ideología.**

² HOFFNER, J., **Manual de doctrina social cristiana**; LLANO, A., **La nueva sensibilidad.**

EJES TEMÁTICOS PARA EL ANÁLISIS DE SITUACIONES HISTÓRICAS

Tiempo. Espacio.	Tecnología.	Uso o no de la electricidad, navegación.	La utilizan o la rechazan.
	Familia.	Monogámico, poligámico, heterosexual, extendida... Costumbres, ritos, tradiciones.	Modelo más frecuente.
	Economía.	Comunitaria o individualista.	Modelo más frecuente.
	Política.	Monarquía, república democrática, dictadura, capitalismo, socialismo...	De acuerdo al discurso y en la realidad.
	Lengua.	Castellano, náhuatl, otomí....	Flexible o inflexible
	Religión.	Católica, cristiana, musulmana, etcétera.	Confesión más extendida.
	Medios masivos.	Canales locales, canales internacionales, espectaculares....	Identificar los mensajes que favorecen o rechazan algún valor.

Si la historia es un campo de lo social, un pedagogo puede auxiliarse de otras herramientas para profundizar en las causas de la situación que amerite una intervención educativa. A continuación se expone otra tabla que facilita el diagnóstico inicial de un pedagogo.

ESTRUCTURAS PERMANENTES DE LA SOCIEDAD/ANCLAS DE LA REALIDAD SOCIAL

Identifica un hecho. Ejemplo, la esclavitud.	Que originan conflictos por motivos de poder o económicos, o de prestigio, o ideológicos o religiosos, o de relaciones personales o por falta de conocimiento.	Estos conflictos surgen debido a que se piensa que la persona es:	El fin de la vida es:	Las motivaciones o valores más importantes que orientan estos comportamientos son:
En el campo económico.	Quien tiene más esclavos, tiene más mano de obra.	Agente de producción.	Acumular bienes.	Lo que importa es la riqueza.
En el campo político.	El que tiene esclavos más preparados, puede controlar puestos claves como la distribución de agua.	No tienen voz ni voto.	Que se tome en cuenta su opinión en las decisiones.	Hay que imponer los modelos.
En la sociedad.	Más esclavos, más prestigio.	No cuentan.	Ser influyente.	Ser importante.
En la persona.	Más poderoso.	Más servicio.	Tener quien le sirva.	Ser reconocido.

El esquema anterior permite analizar acontecimientos pasados, historia, y hechos presentes, hoy, para llevar a cabo el diagnóstico necesario.

LIBERTAD, ESPERANZA, IDENTIDAD, AUTOCONCEPTO

Además del conocimiento de la sociedad, para un pedagogo la historia es testimonio de la libertad humana, tanto a nivel personal como grupal³. La diferencia de culturas evidencia el uso de la libertad y la aplicación de la inteligencia de maneras diferentes. La diversidad cultural está enlazada con el uso de la libertad en el pensar y en el hacer, que no en el ser, que es dado e inmutable.

Por ello, para un pedagogo en formación, resulta interesante analizar lo que no es permanente de la naturaleza humana, aquello en lo que la humanidad ha plasmado el uso de su libertad para conocer e interpretar la realidad. El uso de la libertad está también asociado a la iniciativa, reflejo personal de la misma y estrechamente relacionado con la motivación interna. Para el pedagogo, la libertad es el antídoto frente al determinismo. Este tema, ejemplificado a través de hechos históricos, puede ser básico en la planeación de la intervención educativa.

Otro aspecto provechoso para el pedagogo es considerar la historia como fuente de esperanza en la humanidad. El análisis de sucesos ocurridos con abismos de maldad se atenúa con el de hechos contrastantes que mantienen la esperanza en que algunas personas —individual o colectivamente— se agrupen para procurar el bien de sus semejantes⁴.

³ Cfr. CROCE, B., *La historia como hazaña de la libertad*.

⁴ Ése es el caso de la «Cruz Roja Internacional», «Médicos sin Fronteras», etcétera.

Por definición, el pedagogo busca el bien de los demás y el conocimiento de la historia podría reforzar, en él, el ideal de transformar la realidad en beneficio de todos. La historia posee, en su acervo, múltiples ejemplos de que este ideal es posible y que la conciencia colectiva puede modificarse para excluir conceptos aberrantes como la esclavitud, considerada como algo natural durante milenios de historia, apoyados en la autoridad intelectual de Aristóteles.

Por último, si se considera que la historia es uno de los medios privilegiados para transmitir la identidad nacional, la historia patria cobra en sí misma mayor importancia. La identidad es una construcción cultural consciente que tiene como fin unificar a los individuos de un grupo y definir el modo de reconocerse como miembros de una nación. Parte de la identidad nacional se basa en el pasado común que une a los integrantes de un grupo que decidieron aglutinarse en torno a un proyecto político. En el caso de los mexicanos, la identidad nacional se basó en la identidad histórica que excluyó a la negritud como parte de la conciencia colectiva decimonónica⁵. La identidad cultural está constituida por las costumbres, la lengua y la religión que unen, en el presente, a los miembros de ese grupo y que, a lo largo del tiempo y de la historia, conforman un modo de ser, de percibir la realidad, de comportarse, de relacionarse entre sí y con los otros. La historia es un buen medio para explicar la alteridad, fundamento de todo proceso educativo y base de la identidad grupal o nacional.

⁵ Cfr. CASTILLO PALMA, N. A., *Cholula. Sociedad mestiza en ciudad india*.

Por otro lado, la identidad colectiva es el cimiento del autoconcepto y la autoaceptación, indispensables para el cambio deseado y posible a través de la educación. Si el autoconcepto está equivocado, la intervención educativa es indispensable. Tal es nuestro caso, el de los mexicanos. Reinterpretar y reconstruir la identidad a través de la historia, es abrir las posibilidades de la transformación deseada para construir un mundo con menos diferencias entre los humanos, sin importar la etnia de origen o la mezcla resultante.

En otro aspecto, la historia comprueba que cada habitante de la tierra descende de una cadena de sobrevivientes de desastres naturales y dificultades acarreadas por las creaciones humanas (como las guerras biológicas).

Es sabido que la demografía constata que la clase privilegiada históricamente se reproduce menos que la clase baja. De ahí se deduce que los habitantes del planeta, en el primer cuarto del siglo XXI, somos descendientes de individuos superdotados de la clase fuerte biológica que sobrevivió a terremotos, guerras, revoluciones, etcétera, que provocaron miedos y angustias o depresiones colectivas que dieron como fruto hambrunas, mortandad, descenso de la natalidad... Baste recordar la disminución de la población en América al contacto con los europeos del siglo XVI.

TRES EJES

El profesor de historia de la educación, podrá mejorar su tarea docente si tiene claros los siguientes ejes para su actividad:

1. *El para qué de la educación:* Se refiere fundamentalmente al fin de la educación o a la meta que se persigue en determinado modelo social. Después de muchos años de lecturas⁶, puede retomarse lo que algunos autores llaman la triple función educativa: a). Socialización o adaptación de la persona a la sociedad a la que pertenece. En este rubro se hallan el idioma, la vestimenta, la comida, las costumbres, los rituales y todo aquello referido a la vida cotidiana. b). La capacitación para el trabajo, que normalmente se inicia de un modo informal en el hogar y que, más tarde, adquiere características especializadas. c). La moralización o educación para el bien que por lo general inicia en el ámbito del hogar de una manera informal y que, en algunos casos, se traslada al templo, como en Sumeria y Egipto e Israel.

2. *El qué:* La fecha más importante de la historia es la del cumpleaños de cada uno, porque ahí se inicia la historia de la educación personal. Por eso, todo es importante en la historia de la educación. Seleccionar los contenidos es una tarea ingrata que deja en el acervo de lo no expuesto una gran riqueza de la humanidad. ¿Por qué proponer a los alumnos apropiarse de una parte y no del todo? ¿Por qué limitar la oportunidad de conocer a los pensadores más influyentes en la educación de la humanidad? El límite que se tiene es el tiempo, recurso vital no renovable, y por tanto apreciado al máximo. La selección es indispensable. Se sacrifica el gusto propio y se integra el temario según las coordenadas de tiempo y espacio de la cultura occidental en la que está inmersa

⁶ Cfr. MANACARODA, M. A., *Historia de la educación*.

la cultura mexicana. Se añade, con el tiempo, una novedad didáctica para analizar la realidad: seleccionar en cada tópico: a) actores; b) escenarios, y c) temática. Para la historia general de la humanidad se incluye el pensamiento clásico. Se agregan autores importantes de los últimos cincuenta años ⁷.

3. *El qué en la historia de la educación en México*: La historia es continua, como la vida, por ello hay que iniciar con el México antiguo, y a vuelo de pájaro, arribar en cada sesión al día en que vivimos. Hace veinte años, el término *ruina* para designar un vestigio arqueológico era adecuado. Hoy resulta despectivo. El esplendor de Teotihuacán, Tajín, Monte Albán, Tula, etcétera, no es ruinoso. Es inspirador de los ancestros biológicos de los mexicanos contemporáneos. Las preguntas para cimentar el pensamiento crítico respecto a la raíz india de la cultura mexicana pueden sintetizarse en los siguientes ejemplos: ¿Qué se requirió para planear y construir esas ciudades? Trabajo personal y en grupo. ¿Quién lo hizo? Lo indios que vivían en ese tiempo. ¿Cómo lo hicieron? Con esfuerzo constante y organización, con disciplina. Puede elaborarse una lista de esfuerzos sumados para lograr el esplendor de las ciudades prehispánicas y puede proyectarse al día de hoy esta cultura del esfuerzo en el trabajo comunitario.

⁷ Un pedagogo contemporáneo en México debe conocer los postulados de la educación liberadora de Paolo Freire y la influencia en el material que el INEA elaboró por décadas. ¿Puede ignorar que el conductismo de Skinner es la base para elaborar los tutoriales de los programas de cómputo? Tal vez, por ello, contar con un CD-ROM que incluye la lista de los autores reconocidos universalmente es un apoyo importante. Se enriquece con datos biográficos del autor y con un fragmento de alguna de sus obras, particularmente explícita respecto a la educación. El proceso para recopilar materiales fue largo y enriquecedor. Propició el diálogo con profesores reconocidos como María Pliego, Héctor Lerma y Jorge Medina. También favoreció la interacción con jóvenes que mejoraron y pulieron la idea original: Claudia Ortega, Héctor Miranda, Roberto Carlos Martínez y Crisol Ortega.

En el apartado de la historia colonial, vale la pena incluir el proceso de castellanización, iniciado en el siglo XVI e inconcluso en el siglo XXI. El cambio de lengua y de religión transformó la cultura colectiva. Tanto una como la otra se convirtieron en medios de cohesión social. También durante la colonia se construyeron templos católicos de grandes dimensiones y profunda belleza. Se edificaron con el trabajo comunitario de los habitantes de ese entonces. Puede comprobarse que el trabajo estuvo presente y lo está ahora.

En el apartado de la historia contemporánea, sería recomendable enfatizar los modelos económicos vigentes en el país de 1920 a 1992. Sus logros, como el Seguro Social, la cobertura escolar, la electrificación de la mayor parte del país, están a la vista. Con el modelo que surge a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio, surgió una revolución cultural que todavía no ha terminado. El pedagogo contemporáneo tiene el gran reto de capacitar a millones de mexicanos que ya no están en el medio de la educación formal, sino en el medio informal, para ser productivos de acuerdo a la economía internacional de la que no pueden sustraerse.

4. *El cómo*: Este rubro abarca todo lo relacionado con el material didáctico. Hace veinte años era clásico el uso del pizarrón, el gis y el borrador. Este medio tiene una flexibilidad enorme y permite que el profesor adecue a sus discentes el discurso que quiere que ellos capten e integren en su saber y su vivir. La desventaja: la caducidad del mensaje que se desea transmitir. El borrador termina con la magia de la transmisión de conocimientos.

El pizarrón presentó una mejora: fondo blanco y plumones de agua de varios colores que permitían la combinación de tonos y hacían que los alumnos que aprendían por el canal visual preferentemente, tuvieran mejores símbolos de la conceptualización transmitida. El «rotafolio» fue, en su momento, un excelente medio para presentar las ideas ya ordenadas y con la secuencia deseada. Su desventaja: la falta de flexibilidad. Se preparaba para un grupo ideal que quizá no era el que estaba frente al docente. Además, se daña fácilmente; no puede almacenarse por su tamaño; el material es deleznable. Hay demasiado tiempo y esfuerzo del docente, recursos escasamente reciclables.

La crestomatía o selección de textos de especialistas que auxiliaran al alumno a apropiarse del conocimiento y a discutir en clase la postura de los especialistas, se trabajó para la materia de Historia de la educación en México y fue tarea de la entonces joven profesora Claudia Fabiola Ortega Barba, en 1999.

El «proyector de cuerpos opacos» fue un inicio de lo que sería después el mundo digital. Este instrumento permitía compartir con un grupo la imagen o el texto que podía ilustrar una idea. Fue el inicio de la cultura de la imagen, característica de la cultura del inicio del siglo XXI. Pesados y poco prácticos, se extinguieron pronto. Los sustituyeron los «retroproyectores de acetatos», el apoyo más utilizado antes de que contáramos con el «cañón» y la «lap».

La televisión con la videocasetera, prestó un servicio invaluable para dar a conocer a los alumnos la memoria gráfica de la Revolución y otros documentales que enriquecieron su

conocimiento del pasado histórico que comparten como mexicanos.

La revolución en el campo del material didáctico se popularizó con las presentaciones elaboradas en programas de la paquetería internacional (*power point*). Se transformaron los medios, pero no el fondo.

Recientemente, en el año 2006, el profesor de historia cuenta con un recurso multimedia reconocido a nivel internacional: la «Enciclomedia». Desarrollada en México por mexicanos, logró la alianza con Microsoft, patrocinadora de «Encarta». La combinación del concepto enciclopedia con multimedia, enriqueció y revolucionó el material educativo nacional. La riqueza de los materiales es indescriptible. Todos los recursos didácticos: textos, videos, diccionarios, audios, mapas, etcétera, etcétera, se hallan al alcance de los alumnos de educación primaria en la República Mexicana.

Este material, desarrollado por el ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa), se graba o guarda en un disco duro de gran capacidad en el servidor de la escuela, a fin de que los docentes puedan consultarlo desde el salón de clases. De este modo, no se necesita una conexión a Internet (que supondría una cuota mensual por este servicio) y se complementa el equipo con un pizarrón electrónico instalado en el aula.

Éste no es el caso de la Universidad Panamericana que tiene acceso a Enciclomedia a través del Centro de Cómputo y, además, en una computadora portátil para facilitar la consulta en las diversas aulas. La universidad, a través del

departamento de innovación educativa, de la Facultad de Pedagogía, firmó un convenio con el ILCE para estudiar el material y su uso por estudiantes de educación superior. La computadora aumenta su funcionalidad al conectarse a un cañón, para socializar la imagen y el contenido.

Después de una revisión de los materiales para la enseñanza de la historia en Enciclomedia —que incluye mapas históricos, línea del tiempo, «mapoteca» y acceso a una enciclopedia—, queda a la vista que la utilización de este recurso enriquecerá al docente y al alumno en la historia general de la educación y en la historia de la educación en México. Los materiales, diseñados para alumnos de 5º y 6º año de primaria, pueden utilizarse perfectamente por los alumnos de educación superior. Lo que cambia es el nivel de discusión de los materiales. El nivel de análisis que lleva a interpretar los datos y a utilizarlos para realizar el diagnóstico. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LEWONTIN, Richard *et al.*, **No está en los genes. Racismo, genética e ideología.**, México., CONACULTA., Grijalbo., 1991.
- HOFFNER, Joseph., **Manual de doctrina social cristiana.**, Madrid., Rialp., 1974; LLANO, Alejandro., **La nueva sensibilidad.**, Madrid., Espasa-Calpe., 1989.
- CROCE, Benedeto., **La historia como hazaña de la libertad.**, México., FCE., 1979.
- CASTILLO PALMA, Norma A., **Cholula. Sociedad mestiza en ciudad india.**, México., UAM., PyV., 2001.
- MANACARODA, Mario Alighiero., **Historia de la educación.**, México., Siglo XXI., 1987.

PEDAGOGÍA DE LA ACTITUD, FRUTO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Itziar Zubillaga Ruenes
María Isabel Gutiérrez Niebla

Itziar Zubillaga
Ruenes



Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Especialista en Problemas de Aprendizaje y Educación Especial, Universidad de las Américas.

Maestra en Psicología Educativa, Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla.

Académica de la Facultad de Pedagogía, sobre temas concernientes a Psicología educativa, Universidad Panamericana
Correo electrónico: [izubilla@up.edu.mx].

María Isabel
Gutiérrez Niebla



Maestra de Jardín de Niños, Escuela Nacional de Maestra de Jardines de Niños.
Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Maestra en Educación Familiar, Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación, Universidad Panamericana.

Experiencia docente de veinticinco años en nivel preescolar.
Correo electrónico: [mniebla@up.edu.mx].

RESUMEN

Este escrito plantea la necesidad y responsabilidad que asume el docente de generar actitudes positivas, de acogimiento y de inclusión, en los momentos de cambio en el desarrollo humano y en el ingreso de los alumnos a nuevos niveles de escolaridad —inicio del preescolar, del nivel básico: primaria y secundaria, y del nivel superior—. Este proceso considera al conocimiento de la persona humana como asidero, entablando la vinculación con la didáctica como medio idóneo para promover virtudes expresadas en disposiciones. Todo lo anterior con base en la experiencia docente vivida a lo largo de los años de formación.

Palabras claves: acogimiento; inclusión; vinculación; didáctica; virtudes; experiencia docente.

ABSTRACT

This document establishes the necessity as well as the responsibility of teaching to develop positive attitudes in order to receive and to include change moments related to the human development and the entrance to new student school levels —starting with preschool, basic level: elementary and secondary, and university—, considering human knowledge, as the handle and establishing the relationship with didactics as the state of the art to promote virtues that could be expressed in arrangements. All these statements are based on teaching experience during personal development.

Key words: *welcoming; inclusion; link; didactics; virtues; docent experience.*

TESTIMONIO

El primer día de clases, ha sido y será siempre un día especial; es el inicio de una nueva aventura, un nuevo reto lleno de esperanza y optimismo, de alegrías y tristezas, de enojos y frustraciones, de triunfos y fracasos, sobre todo un año más de experiencia de vida ante aquellos que esperan tanto de nosotros: conocimientos, habilidades..., pero sobre todo actitudes positivas que permitan un ambiente cordial y ameno, donde todos podamos aprender.

Es la hora de entrada. Llegan los alumnos, el primer encuentro con todos y cada uno de ellos; aquel que se precie de ser un buen docente, podrá observar que sus caras nos expresan un sinfín de emociones: sonrisas, lágrimas, seriedad, nervios, temor, indiferencia, expectativa. Algunos dudan si entran o no al plantel, conversan entre ellos, otros piden ayuda, buscan a sus amigos del año anterior para sentarse juntos, varios prefieren sentarse hasta adelante, hay quienes se ubican en el fondo del salón.

Recuerdo muchos inicios de clases, unos más agradables que otros, pero hay uno que significó algo más para mí y que marcó en mi vida un gran reto, al descubrir lo que, gracias a Sergio, desde ese día sería siempre un aspecto esencial en mi trayectoria como docente.

Lo vi llegar, tomado de la mano de su mamá y aferrado a su «lonchera», su uniforme impecable, los zapatos brillaban al igual que las lágrimas que rodaban por su carita. Al llegar a la puerta del salón, abrazó la pierna de su mamá pidiéndole que no lo dejara ahí; ella, con mucho cariño, se arrodilló y lo abrazó informándole que vendría en un rato por él, que yo lo cuidaría

igual que ella —primer gran compromiso—, eso no fue suficientemente convincente y él volvió a suplicar para que no lo dejara. Entonces, me arrodillé, le llamé por su nombre y le hablé con suavidad, reforzando lo que su mamá le acababa de decir. En ese momento, la mamá soltó a Sergio, salió casi corriendo y con lágrimas en los ojos —algo que nos sucede frecuentemente a algunos padres que dejamos a un hijo por primera vez en el colegio—. Sergio y yo entramos muy lentamente tomados de la mano al salón; de repente me soltó y se quedó parado en el centro del salón con la mirada fija en el decorado, no veía nada más. Lo dejé mientras atendía a los demás, pero sin dejar de observarlo.

Cuando al fin los papás salieron del colegio y las puertas del mismo se cerraron, comenzamos a saludarnos. Yo indicaba el lugar donde podían colocar sus «loncheras» y sus suéteres; unos se sentaban en los lugares que habían elegido, otros revisaban todo lo que había en el salón; algunos ya se conocían del año anterior, por lo que no requerían adaptación al colegio y a sus instalaciones, y mostraban gran seguridad. Sin embargo, otros no, pero estaban bastante tranquilos, acogidos por mí y por los otros compañeros. Pero alguien permanecía en el lugar donde me soltó la mano sin moverse, y ése alguien era Sergio. Estaba paralizado, mirando hacia el decorado como queriendo reconocer las figuras que adornaban el salón. Pensé que, en cualquier momento, me pediría algo o se acercaría a alguno de los niños, pero no fue así.

Cuando al fin logramos organizarnos, me percaté que la mayoría ya había notado la actitud de Sergio y empezaría a reaccionar ante ello, por lo que me le acerqué, arrodillándome y mirándolo a los ojos le pregunté que si quería que lo

abrazara. Me respondió afirmativamente con un leve movimiento de cabeza y a punto de estallar en llanto, eso me preocupó porque el llanto, al igual que la risa, es contagioso y más en las circunstancias en las que nos encontrábamos —segundo gran reto—. Lo tomé en mis brazos, notando que su corazón latía a mil por hora. Muy quedito, comencé a cantar una melodía que sabía que les gustaba mucho a los niños; abrazados, nos balanceábamos suavemente y comencé a mirar y a sonreírles a los demás. Conforme cantaba, usando diferentes tonos de voz como la canción lo pedía, empecé a caminar con Sergio tomados de la mano, le pregunté si quería dejar su «lonchera» y me dijo que no. Nos sentamos en una mesa donde había dos lugares vacíos, cada uno en una silla. No le solté la manita hasta que noté que sonreía ante los gestos que yo hacía cantando. Terminó la canción y al ponerme de pie para buscar a mi amigo, el payaso Margarito, Sergio como si fuera un resorte se puso de pie y se sujetó de mi delantal. Lo volví a tomar de la mano, se la apreté con cariño y le dirigí una sonrisa, él también sonrió. Les presentamos juntos a Margarito, «el payaso más bonito». Les dije que Margarito les quería contar un cuento muy bonito, por lo que todos nos íbamos a sentar en el tapete verde a escucharlo.

En ese momento, dos niños tomaron a Sergio de la mano y lo llevaron al lugar indicado. Ya sentados en el tapete verde, y dispuestos a escuchar a Margarito, Sergio se puso de pie y se sentó junto a mí; lo notaba más seguro. El cuento salió de la imaginación de Margarito y mía: les narraba el día que fue por primera vez al kinder. Realmente Margarito, el payaso, además de bonito era muy chistoso y divertido, por lo que fácilmente hacía reír a los niños, incluyendo a Sergio.

Al terminar el cuento, y después de que Margarito se despidió, le pedí a Sergio que lo guardara en su caja, pues ya sabía donde estaba. Se me quedó mirando, dudé que se levantara y aceptara la tarea, pero cuando otros niños se ofrecieron a llevar a Margarito a su lugar, Sergio se levantó, lo abrazó y lo llevó a su caja; los demás se fueron a sentar. Cuando Margarito quedó guardado, le di las gracias y un beso a Sergio, enseguida brincó, me dio un gran abrazo y las gracias, y corrió a sentarse a su lugar.

Por unos segundos, la que quedó paralizada fui yo. El primer día de clases concluyó y cuando la puerta del colegio se abrió para que entraran los papás por sus hijos, vi con gran emoción cómo Sergio recibió a su mamá: la tomó de la mano y la llevó donde yo me encontraba, preguntándome si mañana iba a estar yo ahí. Le contesté que sí, que todos los días estaría yo ahí. Sergio volteó, sonriendo, a ver a su mamá y le dijo: *¡Entonces, mamá, mañana sí quiero venir!*

Cada año, el primer día de clases, recuerdo a Sergio y a muchos otros alumnos que pasaron por mi salón. Necesito recordarlo porque, como docentes, nuestra experiencia nos va haciendo cada vez más expertos en la materia, pero no debemos olvidarnos que trabajamos con personas únicas e irrepetibles, y que es parte de nuestra naturaleza el saber acoger, el saber reconocer las necesidades de otros y que de nuestro ejemplo, disposición, sentido común y compromiso, depende que cada uno de nuestros alumnos pueda crecer alegre y seguro de sí mismo, reconociendo sus capacidades y limitaciones, sabiendo resolver los problemas que la vida le presenta, aplicando no sólo los conocimientos que él construye mediante aprendizajes significativos, sino las habilidades

y actitudes que ha desarrollado a lo largo de su vida escolar y que ha aprendido de sus profesores, no sólo por su erudición, sino por el testimonio de vida que éstos le han dejado.

El compromiso y la disposición siempre deben estar presentes en ese primer día de clases, sin importar qué edad tengan los alumnos, porque tanto en preescolar como en los demás niveles educativos —incluyendo la educación superior—, siempre habrá un primer día de clases y un «Sergio» que puede entrar al salón. La actitud frente a cada estudiante necesita ser de apertura, de interés, de realmente «querer» observarlo —no sólo mirarlo—, de saber reconocer en cada uno lo que en ese momento necesita.

La actitud que el docente mantiene dentro del aula es cien por ciento significativa para el estudiante, y se puede elegir entre la indiferencia y la soberbia, o entre la empatía y la humildad. Es recomendable considerar las necesidades afectivas de la persona en cada etapa de su vida, ya que en ello va implícita, en gran medida, su disposición y seguridad para aprender.

El testimonio anterior es una manera de comprender la importancia de las actitudes en la vida del alumno¹ y del docente², de esas disposiciones de apertura, optimismo, acogimiento,

¹ El alumno es quien ha de recibir las primeras manifestaciones de actitudes positivas por parte del docente para integrarse y adecuarse afectiva y socialmente a los cambios que le implican la vida académica, acompañados de las propias evoluciones cronológicas y personales.

² El docente, como adulto responsable, maduro, profesional y sobre todo comprometido con la educación (propia y de los demás) es quien ha de ejemplificar, de mediar, de otorgar, de vivir, en primera instancia, las actitudes positivas que acojan al alumno para facilitar su proceso de adaptación al cambio en su vida académica.

magnanimidad, etcétera, que han de desarrollarse para lograr una adecuación óptima en los momentos de cambio de la vida académica, reconociendo a la persona en su integridad.

PERSONA HUMANA, EJE PROTAGÓNICO DE LA EDUCACIÓN

La persona es un ser compuesto de cuerpo (componente material) y de alma (principio de vida que lo anima). Esta alma es racional, puede aprender, actuar y hablar sobre lo que conoce; puede amar o rechazar lo que le rodea y tiene la capacidad de desarrollar las competencias humanas para aprender a ser, a hacer, a querer y a trascender.

«La persona para su desarrollo tiene que captar lo que le rodea y, al conocer lo externo, sufre en sí misma modificaciones que la sensibilizan internamente y que la llevan a experimentarse y, por tanto, a profundizar en su propio conocimiento»³. Todo lo que la persona capta, afecta su unicidad como ser bio-psico-social-espiritual-trascendente, ya que en sí misma no puede concebirse de manera separada.

La persona humana necesita vivir en unidad, asumiendo que lo que es, piensa y hace, trasciende en otros, a través del servicio; esto lleva a la reflexión acerca de un actuar coherente⁴, congruente⁵ y consistente⁶, así como

³ LÓPEZ DE LLERGO, A. T., **Valores, valoraciones y virtudes. Metafísica de los valores**, p. 29.

⁴ Se entiende por «coherencia» la actitud ordenada lógicamente y, en consecuencia, con estructuras previas.

⁵ Congruencia es lo conveniente de acuerdo a una relación lógica.

⁶ Consistente es quien persiste de manera estable y sólida.

eficaz⁷ y eficiente⁸ para todo lo que emprende en los diferentes ámbitos en donde se desempeña y sobre todo en el académico, tema que nos ocupa en este escrito.

Para el docente, por lo tanto, es fundamental vivir la acción educativa acorde con lo que es, piensa, dice y hace en su vida diaria, de tal manera que pueda lograr aquello que se ha propuesto en su proyecto de vida y sobre todo en su proyecto de vocación profesional, obteniéndolo de la mejor manera, como una tarea bien hecha, bien estructurada, conforme a la intención que se tenga para con los alumnos. En una palabra: *querer* su vocación, lo que realiza dentro y fuera del aula.

El docente y los alumnos son protagonistas activos en el proceso educativo y necesitan comprender que enseñar no es una simple y llana transmisión de información, y que aprender no es una mera repetición mecánica de conceptos o conductas; no se puede ni se debe reducir a eso el quehacer educativo. «El elemento central está en la relación entre los actores de estos procesos de enseñanza y aprendizaje [así en plural], en lo que ambos consiguen alcanzar juntos, pues el conocimiento, ante todo, se construye y reconstruye *socialmente*, y sólo mediante ello transforma la manera de ver el mundo y de actuar en el mismo»⁹.

⁷ Eficacia es la aptitud de logro de lo planeado, es hacer lo que se tiene que hacer.

⁸ Eficiencia es el logro de un trabajo bien hecho en tiempo y forma.

⁹ MENDOZA BUENROSTRO, G. J., **Por una didáctica mínima. Guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores**, p. 33.

Cuando el educador se asume como un agente de cambio, es porque ha reflexionado acerca de su vocación, disposición y convicción personal en un acto consciente y voluntario, en donde intervienen sus conocimientos, sus habilidades y sobre todo sus actitudes; de ello dependen las relaciones interpersonales y la disposición para las mismas. Una actitud optimista, de apertura al diálogo y una buena comunicación con los alumnos, influye positivamente asegurando una mejor interacción durante el proceso educativo.

Para que el docente transmita las actitudes adecuadas es importante que identifique y conozca la etapa de desarrollo en la que se encuentran sus alumnos. Así, su intencionalidad educativa se dirigirá a los intereses y necesidades propias de la edad, confirmando la unidad del ser humano como eje protagónico de la educación.

DESARROLLO HUMANO, COMPAÑERO INSEPARABLE DEL DOCENTE

Si retomamos el testimonio inicial, se infiere que existen cuatro momentos en el transcurso del desarrollo humano¹⁰ que destacan en cambios profundos para la vida académica

¹⁰ El desarrollo humano es el transcurrir de la vida; es el estudio a nivel científico de los cambios gestados en cada ser humano, la permanencia de algunos de ellos, las generalidades humanas y la individualización de dichos cambios en cada persona única e irrepetible. El desarrollo humano incluye etapas evolutivas que son: infancia (desde la concepción hasta los tres años), niñez (segunda: de los tres a los seis años; tercera: de los seis a los doce años), adolescencia (pubertad: de los doce a los catorce años; media: de los catorce a los diecisiete años; final: de los diecisiete a los veintiún años), adultez (juventud: de los veintiuno a los cuarenta años; intermedia: de los cuarenta a los sesenta y cinco años; tercera edad: de los sesenta y cinco años en adelante).

de la persona: el ingreso —por vez primera— al ámbito escolar, el paso de preescolar a primaria, el cambio de primaria a secundaria y la adecuación del nivel medio superior al superior. Estos cuatro períodos, llevan implícito un trabajo sustancial por parte del alumno y del docente en el aspecto del desarrollo humano que se identifica como afectivo-social¹¹ y que incide directamente en las actitudes.

En cada uno de estos momentos, el desarrollo afectivo-social se expresa de la siguiente manera:

Alrededor de los tres años es cuando el infante¹² pasa a ser niño¹³ y llega —por lo general— el momento de integrarse a la escuela. Es sabido que el niño se encuentra en el aspecto afectivo-social al mostrar la confianza adquirida «por una sensación de comodidad física y una experiencia mínima del temor y la incertidumbre»¹⁴ que ha desarrollado en la

¹¹ El desarrollo afectivo-social conlleva a los sentimientos que son aquellas alteraciones del ánimo que permanecen, por períodos de tiempo relativamente duraderos, con una intensidad de moderada a baja y que denotan valencias positivas y negativas. A las emociones conceptuadas como alteraciones del ánimo, intensas y pasajeras que denotan agrado o pena. A los estados de ánimo que son las disposiciones bajo las cuales se encuentra una persona por cierto período de tiempo manifestando, en general, alegría, tristeza, abatimiento, etcétera, como propensión general. Asimismo involucra a las relaciones interpersonales que son las que se gestan con los demás y la relación intrapersonal que es el convivio con uno mismo.

¹² Infante es aquel que cuyo lenguaje (interno y externo) aún no es lo suficientemente comprendido por él mismo.

¹³ Niño es aquél cuyo lenguaje interior y expresivo es comprendido por sí mismo.

¹⁴ MAIER, H., *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears.*, p. 39.

protección parental y familiar, o bien, se conduce por «la desconfianza»¹⁵ ante la presencia de nuevas experiencias. También se manifiesta por la autorregulación intentando realizar, por sí mismo, diferentes actividades como: controlar esfínteres, comer y vestirse solo. Lo anterior lo ha adquirido en los primeros 36 meses de vida y, al momento de ingresar a la escuela, expresará la confianza o la desconfianza, y la autorregulación al relacionarse con personas diferentes a las que habitualmente ha convivido. Este ingreso es una manera de consolidar lo que ahora es capaz de realizar por sí mismo y del control de su propio ser. El niño primerizo, al ingresar al preescolar, sabe manifestar alegría, tristeza, miedo y enojo. En este período de la vida académica, el docente debe prepararse para, desde un principio, acoger a todos sus alumnos, pero especialmente a aquéllos para quienes el proceso sea más doloroso, comprendiendo que para el niño es una pérdida el dejar el confort de su hogar para llegar a un espacio en el que ha de adecuarse por sí mismo y en donde debe compartir al docente con otros compañeros. Este cambio es, de alguna manera, una huella de abandono que el niño vivencia: deja su ritmo hogareño y cotidiano para enfrentarse a una vida escolar que demanda la utilización de sus aprendizajes sociales y afectivos para relacionarse con los demás y para aprender.

El segundo paso de adecuación académica es el correspondiente al término de los años preescolares para ingresar a la primaria. La época escolar, el transcurrir de seis años, exige un comportamiento afectivo-social más lógico, ordenado y

¹⁵ *Idem.*

formal. Ahora es el momento en que los niños expresan «la autodefinición, cuando comienzan a identificar un conjunto de características para describirse a sí mismos»¹⁶ y su identidad de género, mediante conductas observables en las relaciones con sus coetáneos y docentes, «[...] siendo demasiado evidente que intentan obtener del maestro una atención muy personal»¹⁷; además de que el niño va alcanzando un desarrollo afectivo que inicia con la incompreensión de que dos sentimientos puedan existir en él mismo y hacia el mismo objeto, hasta la comprensión de que pueden tenerse sentimientos contradictorios hacia una misma persona, objeto, hecho, etcétera, al mismo tiempo. Socialmente, evidencia la disciplina y los hábitos adquiridos a lo largo de su existencia; expresa la interiorización de aquellas actitudes, virtudes y valores que la sociedad le ha enseñado y se convence de que son comportamientos deseables y esperados por los demás. Para que el alumno escolar logre un sano desarrollo de lo anterior, es fundamental que el docente que lo recibe en el primer grado de primaria, sepa comprender el estadio por el que el niño atraviesa y, sobre todo, disponga de actitudes —como la comprensión y el entusiasmo— para lograr que perciba, por él mismo, que es capaz de asumir, solucionar y adecuarse a las nuevas exigencias académicas, de acuerdo a su particular manera de ser, afianzando de ese modo su personalidad.

El tercer cambio observado como sobresaliente para la adecuación de la vida académica de cada persona, es cuando el alumno culmina su formación básica escolar e inicia la etapa de adolescente, ingresando al primer año de secundaria.

¹⁶ PAPALIA, D. E., *Psicología del desarrollo*, p. 415.

¹⁷ WALLON, H., *La evolución psicológica del niño*, p. 168.

Este cambio se caracteriza por conductas afectivo-sociales que conllevan la afirmación de «la identidad frente al conflicto de identidad»¹⁸ que se presenta al inicio de esta etapa y se cierra en la juventud. La identidad conlleva el cuestionamiento personal de los valores y creencias que antes se asumían de acuerdo a la familia y a la sociedad, y ahora han de reafirmarse por la propia reflexión para formar un *yo* congruente. Afectivamente, el adolescente presenta cambios de estados de ánimo frecuentes, lo que provoca diversidad de conductas ante el docente, quien ha de tener la disposición de conocer a sus alumnos para ayudarlos en la identificación de su ser.

El cuarto y último paso de adecuación en la vida académica es el cambio de la educación media superior a la superior: se concluye la preparatoria y se accede a la institución universitaria. Durante este período, el alumno se encuentra en la adolescencia final y en el umbral de la adultez. Socio-afectivamente se ubica en el momento en que las relaciones interpersonales se vuelven amplias y desaparece la exclusividad, siendo las amistades más firmes y duraderas; los sentimientos, emociones y estados de ánimo son más concretos y estables. Es un período de decisiones profundas en cuanto a la profesión elegida. El ingreso a la universidad es un momento de incertidumbre en donde el alumno espera haber decidido adecuadamente su vocación y tiene profundas expectativas ante sus estudios académicos elegidos. Los docentes universitarios poseen el compromiso de fortalecer la decisión contraída por los alumnos y recibirlos en la educación superior considerándolos como seres humanos capaces de adoptar decisiones.

¹⁸ PAPALIA, D. E., *Desarrollo humano*, p. 469.

De acuerdo a los cuatro momentos trascendentes de la adecuación de la vida académica de la persona, se considera que son las actitudes las que facilitan el acomodamiento en esos períodos de transición. Estas actitudes son el reflejo, por parte del docente, de acoger a los alumnos de acuerdo a sus condiciones de desarrollo y a sus particularidades. En cuanto al alumno, se espera de él una respuesta positiva con base en las actitudes expresadas por los docentes para adecuarse a las condiciones y exigencias escolares y académicas que conlleva cada período.

Por lo tanto, el desarrollo de actitudes positivas es fundamental para el logro de un compromiso en el quehacer educativo en cuanto al aprendizaje por parte del alumno, así como un fortalecimiento de las habilidades del docente para humanizar y profesionalizar su tarea, favoreciendo con esto un sano desarrollo afectivo-social de ambos actores del proceso educativo.

ACTITUD DOCENTE: MODELO DE EJEMPLARIDAD

Las actitudes son disposiciones del ánimo, «[...] inclinaciones afectivas hacia acciones constructivas para el individuo y su entorno, como aquéllas de desaliento ante conductas que puedan lesionar tanto la calidad de vida del sujeto, como, en alguna medida, la de su comunidad»¹⁹, por lo que tanto el docente como el alumno han de desarrollar disposiciones positivas o deseables para lograr dinamismo en su formación. Para ello es vital que quienes coparticipan en el acto educativo

¹⁹ DURÁN RAMOS, T., «Introducción al estudio de las actitudes», en *Paedagogium*, p. 12.

tengan la voluntad de adquirirlas de manera personal, consistente, en su propio ser. Las actitudes son parte de la naturaleza humana ²⁰, son inherentes a la persona, quien presenta una necesidad de logro y de permanencia afectiva-social.

Las actitudes se desarrollan a lo largo de la vida mediante las creencias generadas del entorno que se observa directamente y de las vivencias hacia personas, acontecimientos o situaciones concretas. Por lo que se infiere que el primer momento en que se gesta una actitud hacia la vida académica es cuando el niño, al ingresar al preescolar, aprende actitudes de acuerdo a la experiencia que vive de dicho suceso, misma que fácilmente puede reproducir en situaciones futuras. Cabe aclarar que lo anterior no es un determinante, que la persona, gracias a la educación, puede cambiar y reaprender; sin embargo, las primeras experiencias son fundamentales en influencia, siendo así que «la totalidad de las creencias de una persona sirve de base informativa fundamental» ²¹ para desarrollar sus actitudes. De esto se deriva un ejemplo de Rosenberg:

Un hipotético sujeto de cinco años que entra al jardín de niños. Aunque su efecto pudo ser básicamente positivo, desarrolla esta percepción durante el primer día: en el jardín hay muchos nuevos juguetes excitantes, las galletas que le dieron estaban buenas, la maestra leyó historias interesantes para los niños; pero, por otro lado, ella parece mala, él empieza a imaginar que su madre podría olvidar recogerlo para llevarlo a casa. Las últimas dos creencias son inconsistentes con las anteriores y con el efecto positivo inicial. Consecuentemente, el niño experimenta algún

²⁰ Naturaleza humana es lo que le es propio al ser humano, lo que le compete ontológicamente.

²¹ DURÁN RAMOS, T., *op. cit.*, p. 12.

tropiezo desagradable al prepararse para su segundo día en el jardín. Desde su propia necesidad de reducir la tensión resultante y también guiado por las invitaciones y promesas de sus padres, él reexamina la situación del jardín y después del segundo día se llega a autoconvencer de que la maestra no parece mala y de que su madre no olvidará recogerlo. Cambiando estas creencias, él logra una gran consistencia afectivo-social (también cognitiva) y esto hace que encuentre más fácil llegar al jardín de niños en los días sucesivos ²².

Con lo anterior, se deduce que el niño pudo percibir actitudes positivas que lo hicieron regresar y mantenerse en el jardín de niños gracias a factores externos, logrando así una consistencia afectiva-social e interna hacia el acontecimiento, externando disposiciones deseables, dentro de las cuales comprendió que la docente es alguien agradable debido a sus actitudes. Y éstas han de acompañarse de un criterio ético —inseparable de la educación—, para que se conviertan en permanentes.

Las actitudes positivas que el docente logre generar en sus alumnos de manera permanente, previenen que el fracaso escolar sea mínimo, pues además de educar académicamente, el docente los forma para la vida, les enseña a sobreponeerse a los cambios, a concentrar su esfuerzo en el logro de objetivos, a desechar el analfabetismo afectivo, el cual tiene consecuencias extremas en el proceso de socialización —depresión, violencia, entre otras—... Formar en actitudes positivas, acompañadas por principios morales, es una parte de la educación afectiva que, como tal, otorga satisfacción

²² ROSENBERG, M. J., «Inconsistency arousal and reduction in attitude change», en STEINER, D. y FISHLBEIN, M., *Current studies in social psychology*, págs. 124-125.

personal en el sentido de superar fracasos, aceptar y dar sentido al dolor, para no ser sólo personas socialmente aceptables, sino seres de donación, generosos y verdaderamente libres.

Al desarrollar el docente sus propias actitudes y propiciar las del alumno, debe considerar la disposición de servicio como primordial, puesto que quien no vive para servir, no sirve para vivir. Darse al otro como docente es crear ambientes de aprendizaje óptimos para que el proceso educativo se pueda llevar a cabo.

La experiencia lleva a concluir que, para crear ambientes de aprendizaje, es fundamental avocarse al campo de conocimiento mesológico de la pedagogía ²³, en donde se ubica a la didáctica como el *arte* por medio del cual el docente puede, con actitudes idóneas, transmitir de manera estructurada y ordenada su quehacer educativo.

DIDÁCTICA: MEDIO PARA LA FORMACIÓN DE ACTITUDES

Todo aquel que desea estar al servicio de los demás, requiere de la didáctica. Por ello, hay que comprender el porqué ésta puede y necesita ser la estructura en la experiencia docente e incidir en la integralidad de la persona que vive y disfruta de ella. El actuar humano implica una serie de procesos que necesariamente se interrelacionan, puesto que la

²³ [...] hace referencia a los medios de la educación, es decir, al hacer; precisamente por medio de este quehacer se guía la didáctica. Villalobos, E. M., *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, p. 17.

persona es un ser de trascendencia con potencias espirituales ²⁴, y ello le permite actuar conforme a lo que la naturaleza le ha otorgado.

La didáctica ²⁵ ayuda al docente cuando su actitud ante el quehacer educativo conlleva una congruencia de vida consistente y coherente con aquello que es, piensa, dice y hace, considerando además el trabajo eficaz y eficiente donde proyecta toda su vocación y su ser personal.

Cuando se quiere aquello que se hace, el producto —el quehacer educativo— será de excelencia, pues quien lo recibe, si a su vez lo acepta como un bien, estará basándose en una necesidad real y ello lo llevará a actuar de acuerdo a una intención, planeándolo y ejecutándolo mediante una metodología adecuada: estrategias, medios y técnicas, en los tiempos

²⁴ Las potencias espirituales tienen como objeto propio el trascendental, compartido por todos los entes: unidad, verdad, bondad y belleza —trascendentes básicos— no exclusivas de un solo ente. Explica por qué la verdad es objeto de la inteligencia: algo es lo que es y no otra cosa; que la bondad es objeto de la voluntad: todo ente lo tiene por el hecho de ser y, cuando se le conoce, puede despertar deseo y apetencia; que la belleza es objeto de ambas, es decir es la síntesis intuitiva-intelectiva-volitiva de la verdad y del bien; y la unidad, captada por la persona de manera espontánea, debe ser revalorada y defendida para conservar al ente tal cual es. Es el primer trascendental y el fundamento de los demás. No es el ser, sino su primer atributo. Cfr. LÓPEZ DE LLERGO, A. T., **Valores, valoraciones y virtudes. Metafísica de los valores**, p. 31.

²⁵ Que por su definición es ciencia, teoría, práctica, técnica, arte y tecnología, por su semántica es enseñanza-aprendizaje, instrucción, comunicación de comunicaciones, sistema de comunicaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, y por su finalidad, es formación, instrucción formativa, de desarrollo de facultades y creación de cultura. Proviene del verbo *didasko*, que significa «enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar». Este *arte de enseñar* hace referencia a guiar y mediatizar los conocimientos y principios, con la instrucción, actividades prácticas y desarrollo de actividades, en todos los ámbitos: familiar, escolar, empresarial y comunitarios. VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, E. M., *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, p. 45.

necesarios y en los lugares propicios para que el aprendizaje surja y el docente muestre sus habilidades didácticas, incluidas las actitudes, consideradas al momento de evaluar todo el proceso educativo con la finalidad de que, tanto el docente como el alumno, valoren la trascendencia de las mismas.

La experiencia señala que no todo docente tiene la preparación didáctica y pedagógica en cualquier nivel educativo, pero esto se manifiesta sobre todo a nivel medio y superior, donde el cuerpo docente de cualquier institución se conforma por profesionistas cualificados en sus áreas que desean impartir clases por el gusto de compartir lo que saben o que, al no contar con un trabajo, recurren a la docencia como el medio para desempeñarse profesionalmente. Lamentablemente —siempre existe un «pero»—, no cuentan con el apoyo y el sustento de la didáctica. El dominar una ciencia, una especialidad o una materia no hace al docente, éste va más allá —como ya se mencionó— de la mera información o transmisión de conocimientos.

La docencia es actuar con vocación, convicción, coherencia, congruencia, consistencia, eficacia y eficiencia como persona y como profesional de la educación. En pocas palabras: *la docencia es una actitud de ejemplaridad*. Las habilidades docentes deben ser adquiridas por todo aquel profesional de la educación que desee participar en el quehacer formativo, considerando que las actitudes docentes necesariamente involucran a toda la persona, implican una donación total al quehacer educativo, a los alumnos, a la institución donde se labora y, por consecuencia, a la sociedad. Por ello, el docente debe estar en constante perfeccionamiento ²⁶, buscando la

²⁶ Concluir integralmente una obra de manera excelsa.

mejora y el crecimiento personal a través del ejercicio de las virtudes. Éstas, junto con la didáctica, proporcionan al docente los medios por excelencia para desempeñarse como tal, considerando todas las áreas del desarrollo humano: física, cognitiva, afectiva y social, además de la imperiosa necesidad de conocer la etapa evolutiva de desarrollo de los alumnos a quienes acompaña en el proceso educativo. Esto lo llevará a considerar, entonces, lo importante que es su disposición, participación, actitud y sensibilidad como docente, cuando un alumno ingresa a un nivel educativo distinto al anterior, facilitándole su adaptación, proporcionándole confianza, apoyo y optimismo en esta nueva etapa.

Con base en lo anterior es necesario considerar aquellas virtudes que todo docente debe ejercitar para vivirlas en su experiencia diaria como persona y como profesional.

VIRTUDES, EXPRESIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Cuando la persona humana cobra conciencia de lo que la naturaleza le ha otorgado, es capaz de reconocer que es un ser inacabado y que la educación es el camino para la formación y adquisición de virtudes. La familia es la encargada de iniciar este proceso con los hijos, ampliando en la segunda niñez su ámbito social al acudir al preescolar; en este momento, el docente adquiere la co-responsabilidad de formar a los alumnos. Ello implica, por lo tanto, el que éste viva las virtudes de manera personal, fortalezca las ya adquiridas y se empeñe en alcanzar aquellas que representan oportunidad de crecimiento, porque nadie puede dar lo que no posee.

La persona, en el aspecto espiritual, además de inteligencia está dotada de voluntad, y para su formación integral tiene que ejercitar ambas facultades. En el campo de la voluntad ha de desarrollar también una actitud de autocontrol que le facilitará adquirir virtudes, *hábitos buenos que se integran de manera estable en la personalidad* ²⁷.

La actitud del docente es factor indispensable para la aceptación y la adecuación del alumno a los inicios de cada nivel educativo para que el estudiante, de acuerdo a su edad, encuentre en la institución y en las personas que en ella laboran, apertura, confianza, acogimiento, etcétera. Para ello, el docente requiere actuar conforme al libre ejercicio de las virtudes.

El verdadero valor del docente es vivir su quehacer educativo con humanismo y profesionalidad, ejercitando todas las virtudes; en concreto, aquellas que favorecen la aceptación y la adecuación del alumno en momentos decisivos que implican cambios en el desarrollo humano, así como en los diferentes niveles educativos. Así, se obtendrán como resultado diferentes frutos que engrandecen a la persona humana en cuanto a su afectividad, sus actos, sus relaciones y sus actitudes.

Los cuatro valores originarios o fundantes —unidad, verdad, bien y belleza, llamados así porque de ellos se desprenden los demás—, son aquellos que compartimos con todas las personas y nos permiten relacionarnos. Los valores humanos que se desprenden de los originarios son los valores corporales, espirituales y corpóreo-espirituales. De los espirituales

²⁷ LÓPEZ DE LLERGO, A. T., *op. cit.*, p. 101.

se derivan, a su vez, dos tipos de valores: immanentes ²⁸ y trascendentes ²⁹. De estos últimos —trascendentes— surgen, entre otros: los valores sociales ³⁰ y morales ³¹, los cuales necesariamente caracterizan la vocación docente, ya que implican un compromiso y responsabilidad, por parte del profesional de la educación, hacia la sociedad. Su misión es la de formar y educar personas, considerando ambas acciones como procesos permanentes desde el nacimiento hasta la muerte; el docente reconoce, entonces, la relevancia de las mismas en la actitud que deberá caracterizarlo. Uno de los valores sociales que necesariamente él debe poseer es la subsidiaridad ³², representada por una actitud de orientación y formación hacia el alumno para coadyuvar en su crecimiento y desarrollo continuo.

Es fundamental que el docente fortalezca los valores por medio del ejercicio de las virtudes para alcanzar una armonía en su afectividad, actos y relaciones y, en consecuencia, su actitud frente a la vida será de apertura y optimismo, lo cual forzosamente se verá reflejado en su actuar hacia los alumnos.

Algunas de las virtudes morales que favorecen las actitudes de donación, servicio y acogimiento hacia el alumno son: la prudencia, la generosidad, el optimismo, la longanimidad y la humildad. Cada una produce un fruto que actualiza y engrandece las potencias de la persona y la hace más digna

²⁸ «Aquellos valores que perfeccionan la naturaleza de quien los posee». LÓPEZ DE LLERGO, A. T., *op. cit.*, p. 196.

²⁹ «Son los valores que benefician a otros». *Idem.*

³⁰ «Son los valores que se derivan de las diversas relaciones humanas». *Ibidem.*, p. 197.

³¹ «Son los valores que posee toda voluntad». *Ibidem.*, p. 196.

³² «Es la colaboración que completa las carencias de los demás». *Ibidem.*, p. 170.

y plena: el amor, el gozo, la magnanimidad, la benevolencia, la honestidad y el equilibrio. He aquí los elementos que darán fundamento a las actitudes que favorecen el quehacer educativo de todo docente.

La *prudencia* es una virtud moral, eje que guía a las demás virtudes y encargada de encauzar a los demás —por su condición permite un actuar eficaz, oportuno y preciso de acuerdo a la realidad—, también genera la reflexión para la toma de decisiones, siendo así que el docente es responsable de conducir a los alumnos en momentos de cambio o de crisis, haciéndoles tomar conciencia de las circunstancias en las que se encuentran para lograr un actuar sereno y responsable. La prudencia fortalece a la unidad, a la belleza y al bien como valores originarios, dando como resultado el amor, el gozo y la serenidad, frutos que trascienden en el ser del docente, promoviendo un actuar integrado que sabrá volcar a los alumnos en el momento adecuado y con la ecuanimidad requerida.

La *generosidad* es «actuar a favor de otras personas desinteresadamente, y con alegría, teniendo en cuenta la utilidad y la necesidad de la aportación para esas personas, aunque cueste un esfuerzo»³³, siendo así que el docente ha de estar disponible —en tiempo y en actitud— para ayudar al alumno a adecuarse a su nuevo estatus de desarrollo humano y de escolaridad, esforzándose para hacerle la vida agradable, y buscando desarrollar una relación afectiva de acuerdo a las necesidades de aceptación y de adecuación de cada alumno. La generosidad fortalece tanto a la unidad como a la belleza

en tanto valores originarios, produciendo como resultado el amor y la serenidad, frutos que trascienden en las actitudes docentes.

El *optimismo* es una virtud en donde la persona humana:

[...] confía, razonablemente en sus propias posibilidades, y en la ayuda que le pueden prestar los demás, y confía en las posibilidades de los demás, de tal modo que en cualquier situación, distingue, en primer lugar, lo que es positivo en sí y las posibilidades de mejora que existen y, a continuación, las dificultades que se oponen a esa mejora, y los obstáculos, aprovechando lo que se puede y afrontando lo demás con deportividad y alegría³⁴.

El docente, confiado en los conocimientos que posee tanto de la persona humana en sí, como de la etapa de desarrollo en la que se ubican sus alumnos y de las estrategias didácticas que puede utilizar, logra asumir con realismo y objetividad el momento por el que pasan los alumnos y aprovecha las circunstancias de cada uno para afrontarlas con nobleza y agrado. El optimismo fortalece al bien como valor originario, dando como resultado el gozo, fruto que se contagia.

La *longanimidad* es la grandeza de espíritu que permite dotar de sentido a los afectos ante las adversidades. El docente, conociendo los sentimientos y emociones de los alumnos en los primeros días de ajuste escolar, puede enseñarles a organizarse y a comunicar sus inquietudes y experiencias previas, involucrándolos para alcanzar un propósito común. La longanimidad fortalece a la belleza como valor originario,

³³ ISAACS, D., *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*, p. 49.

³⁴ *Ibidem.*, p. 83.

provocando como resultado la magnanimidad, fruto de la confianza en los demás y en sí mismo, y del reconocer la capacidad intrapersonal.

La *humildad* es «reconocer las propias insuficiencias, las cualidades y capacidades, y aprovecharlas para obrar el bien sin llamar la atención ni requerir el aplauso ajeno»⁴⁸. El docente, con base en su experiencia, debe saber acoger con discreción a sus alumnos, con la suficiente confidencialidad para no evidenciar las carencias individuales que ellos expongan y, además, ir reconociendo los dones naturales de cada uno, poniendo atención en sus intereses personales, escuchándolos con vehemencia. La humildad fortalece a la verdad como valor originario, originando como resultado la honestidad, fruto de las ideas que se tienen de uno mismo y de los demás, inscritas en la intimidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Es fundamental que los educadores se preocupen y ocupen en desarrollar en ellos mismos, y en generar en sus alumnos, actitudes positivas de acogimiento e inclusión en los momentos decisivos de cambio, de acuerdo a la etapa de desarrollo por la que transitan.

Es necesario desarrollar competencias básicas del docente, como la observación, análisis, reflexión y estudio del perfil de cada alumno para atender los requerimientos e intereses de los estudiantes, lo que le permitirá asumir actitudes adecuadas ante el grupo.

⁴⁸ Isaacs, D., *op. cit.*, p. 363.

El docente debe representar ejemplaridad en cuanto a las actitudes para elevar la conciencia personal, la cual incide en la conciencia social.

El docente ha de estimular investigaciones relacionadas con los cambios evolutivos y de nivel escolar con la finalidad de comprender los factores que concurren en la expresión de conductas actitudinales que desea promover entre los alumnos, siendo esto un campo preventivo para evitar conductas indeseables.

Se requiere de docentes conscientes de su vocación y responsabilidad al estar frente a un grupo de alumnos. Ello implica necesariamente sacrificio, preparación, actualización y disposición para asumir el quehacer educativo con una actitud de apertura, diálogo, esperanza y alegría frente al reto de formar e incidir en aquellos que compartirán la aventura de construir aprendizajes y saberlos aplicar en su vida diaria.

La experiencia afirma que *en el pedir está el dar*, por ello cuando un docente asume que en él está la intención y la disposición de ser mejor —para incidir y obtener lo mejor de cada alumno—, esto lo llevará a cuestionarse si la pedagogía, que estructura y guía su labor docente, es una pedagogía optimista, alegre, una pedagogía de actitud, que promueva el formación de virtudes y el logro de frutos que fortalezcan los valores humanos.

Un docente estará basando su labor educativa en una pedagogía de actitud optimista y apegada a la realidad si sabe transmitir sus experiencias y conocimientos de una manera positiva, asumiendo que tanto el éxito como el fracaso, las

alegrías y las tristezas son ocasiones de crecimiento, de desarrollo y, sobre todo, oportunidades para alcanzar el fin último que es la felicidad y la plenitud de vida.

La pedagogía de actitud permite al docente mostrar que puede asumirse la vida desde dos puntos de vista: uno pesimista y negativo, donde todo se constituye en problema y conlleva a la ansiedad y a una parálisis intelectual, volitiva y afectiva que impide a la persona desarrollarse de manera armónica e integral; y otro optimista y positivo, donde tanto las experiencias positivas como las negativas pueden ser oportunidad de crecimiento, de ejercitar virtudes que fortalezcan a la persona humana de manera que pueda lograr un desarrollo armónico e integral.

Una pedagogía con actitud, favorece no sólo la adaptación y aceptación de los alumnos en los momentos de cambios en su desarrollo humano y de nivel educativo, también propicia ambientes donde tanto el docente, como el alumno puedan conscientemente aportar, generar, compartir y construir aprendizajes y enseñanzas que les permitan aprender a ser, a pensar, a decir, a hacer y a trascender como seres de relación y donación. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DURÁN RAMOS, T., «Introducción al estudio de las actitudes», en *Paedagogium*, núm. 14., págs. 12-15.
- ISAACS, D., **La educación de las virtudes humanas**, Pamplona, EUNSA., 2000., 475 págs.
- LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa., **Educación en valores, educación en virtudes**, México., CECSA., 2001., 180 págs.
- MAIER, H., **Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears**, Buenos Aires., Amorrortu., 2000., 358 págs.
- MARUJO, H. A., *et al.*, **Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes**, Madrid., NARCEA., 2003., 132 págs.
- MEECE, J. L., **Desarrollo del niño y del adolescente para educadores**, México., Mc Graw Hill., 2000., 394 págs.
- MENDOZA BUENROSTRO, G. J., **Por una didáctica mínima. Guía para facilitadores instructores, orientadores y docentes innovadores**, México., Trillas., 2003., 167 págs.
- PAPALIA, D. E., *et al.*, **Desarrollo humano**, México., Mc Graw Hill., 2004., 785 págs.
- PAPALIA, D. E., *et al.*, **Psicología del desarrollo**, Colombia., Mc Graw Hill., 2001., 837 págs.
- ROSENBERG, M. J., «Inconsistency arousal and reduction in attitude change», D. Steiner y M. Fishbein (eds.), **Current studies in social psychology**, New York., Holt Rienhart y Winston., págs. 121-134.
- SANTROCK, J. W., **Infancia: psicología del desarrollo**, España., Mc Graw Hill., 2003., 556 págs.

VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, E. M., **Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje**, México, Trillas., 2002., 254 págs.
WALLON, H., **La evolución psicológica del niño**, Barcelona., Crítica., 2000., 178 págs.

LA FACULTAD HUMANA DEL AMOR SEGÚN SAN AGUSTÍN: FUNDAMENTO PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

Jimena Tirado Torres

Jimena Tirado
Torres



Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Especialidad en Dirección de la Persona Humana en la Organización, Universidad Panamericana.

Coordinadora de Proyectos de Certificación, Universidad Panamericana.

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

RESUMEN

El presente trabajo se desprende de la filosofía de uno de los máximos pensadores de la historia, San Agustín, quien justifica la importancia que merece la facultad humana del amor para la práctica docente. Los temas de amor y de docencia han sido tratados por varios autores, y al respecto, San Agustín afirma que ambos conceptos no pueden ni deben distanciarse. Se aborda, con base en textos del doctor de Hipona, la procedencia de las facultades humanas —entre ellas la del

amor—, para un mejor entendimiento de que la práctica docente debe ser preparada, desarrollada y vivida con amor. Si en una frase pudiésemos resumir qué es la docencia para el Obispo de Hipona, diríamos: la docencia es un ejemplo del amor.

Palabras claves: filosofía; docencia; facultad humana; amor.

ABSTRACT

The current work talks about the philosophy of one of the greatest thinkers in human history, Saint Augustine justifies the importance of the human capacity to love in the practice of teaching. The concepts of Love and Teaching have been studied by many authors, but Saint Augustine tells us that both concepts cannot be separated or disconnected. Based on the Bishop of Hippo's ideas—as Saint Augustine is also known—, this paper discusses the origin of the human capacities, among them the capacity of love, as the basis of the teaching practice that has to be prepared, developed, and lived with love. If in a single sentence we could summarize Saint Augustine's thought of teaching, it would be: Teaching is an example of love.

Key words: philosophy; teaching; human capacities; love.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centrará en fundamentar la importancia del correcto desempeño de la facultad del amor, desde

el significado que San Agustín¹ le otorga; esto ayudará a que todo docente lleve a cabo de manera más noble y coherente su labor. También conocido como Obispo de Hipona, San Agustín, como parte de su herencia a la educación universal nos transmitió, a través de su obra, su forma de vivir. Amante de Dios y de la vida, el filósofo explica en su **Tratado de la Santísima Trinidad** cómo las facultades del hombre descienden de la imagen y semejanza de Dios, y fundamenta la importancia y relación del amor en la educación.

Figura principal en la *patrística*², San Agustín no sólo fue uno de los más destacados pensadores de la humanidad, sino un gran ser humano que ha dejado huella en muchos intelectuales quienes, a lo largo de los siglos, han cambiado la

¹ San Agustín nació en el año 354 en Tagaste, pequeña ciudad del África del Norte, al sudoeste de Cartago y falleció en 430. Su padre, Patricio, fue funcionario público y fue siempre pagano y su madre, Santa Mónica, fervorosa cristiana. De niño odiaba los libros y todo su afán era divertirse. Su inteligencia y memoria eran tales, que muy pronto aprendió todo lo que podía enseñar en Tagaste. Entre los años de 371 a 384 tuvo una relación con una mujer con la cual engendró un hijo al que llamaron Adeodato. En 374, caía en la herejía de los maniqueos y se adhería a su secta. De Roma a Milán, fue profesor de retórica y se fue abriendo el camino a su conversión bajo el influjo del Obispo San Ambrosio y sus elocuentes sermones. Fue promovido Obispo auxiliar de Hipona, ciudad portuaria de estirpe cartaginesa, y después Pastor. Su vida estuvo desde entonces consagrada al desempeño de sus deberes prelatos, entre los cuales destaca la lucha incansable contra las herejías. Dos son sus obras más importantes: **La ciudad de Dios** y **Las confesiones**. En su vejez, vio al Santo Prelado y a su patria víctimas de la barbarie de los vándalos, que llegaron a sitiar a Hipona. Su corazón no pudo soportar tanta calamidad y falleció bajo el peso de sus sentimientos de caridad y compasión hacia sus conciudadanos y fieles. Más tarde pudo ser rescatado, y fue sepultado en la iglesia de San Pedro de Pavia. Actualmente es conocido como el Padre de la Teología.

² Ciencia que tiene por objeto de estudio el conocimiento de la doctrina, obras y vidas de los Santos Padres.

historia de los hombres. Su pensamiento, plasmado en grandes obras, mantiene una línea sobre la teoría humanista y sustenta una antropología filosófica en la teología. A pesar de que San Agustín no escribió sobre la ciencia de la pedagogía, sus estudios siguen siendo de una riqueza invaluable para el entendimiento de ésta.

La vida de este personaje —conocido también como «lumbre del Occidente»— puede describirse como intensa. Sus aspiraciones por la trascendencia se plasmaron en textos dignos de estudiarse y profundizarse en el campo de la educación.

CONCEPTO DE HOMBRE

San Agustín es fundamentalmente un platónico, por lo que plantea que el hombre es cuerpo y alma. En esta última es donde encontramos las facultades humanas —memoria, inteligencia y amor— que lo diferencian y distinguen del resto de los seres vivos. Para San Agustín, el hombre es un misterio vital que posee como misión llegar a ser en plenitud; lo considera como unidad, como un ser integral, del que se ve lo exterior influenciado por su interioridad, siendo esta última lo que anima al exterior, es decir al cuerpo.

Aunque no dicta una definición metódica del concepto de persona, a lo largo de sus obras se refiere a que la persona humana posee dos sentidos íntimamente relacionados. El principal es el sentido teológico, que habla de las tres personas de la *Trinidad*³; y el sentido secundario o derivado, el

³ Santísima Trinidad: Dios Padre, Dios Hijo y Dios Espíritu Santo.

cual hace referencia a que cada ser humano es una persona humana. A su vez, el sentido secundario puede dividirse en dos: lo que hace a la persona humana ser distinta de otros seres y lo que hace que cada individuo sea único y diferente de los demás de su misma especie. Debido a la antropología en la que se basa su pensamiento, no es posible desligar el sentido teológico del secundario, y esto nos explicará por qué sus ideas de educación se verán íntimamente ligadas al concepto de hombre planteado.

LAS FACULTADES DEL HOMBRE Y LA IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN

Las facultades humanas a las que hace referencia son: memoria, inteligencia y amor, ubicadas en la *mente*⁴ del hombre. Por ello, la mente juega un papel primordial en la educación de las personas humanas, debido a que está estrechamente ligada en todos los procesos educativos. Es gracias a la mente que absorbemos, entendemos, procesamos y asimilamos aquellos estímulos que proceden del exterior de nuestro yo. La mente centraliza todos los aprendizajes que provienen de las tres facultades, y es la que hace las conexiones para que el hombre aprenda y se eduque. Para San Agustín, el fin de la educación es asemejarse a Dios, buscando ser como Él; es decir, alinear nuestros actos humanos a los actos de Dios. La mente es quien integra todos los conceptos y conocimientos para que el hombre alcance el fin de la educación.

⁴ El significado de *mente* para San Agustín, es aquello que caracteriza a lo humano, y muestra su origen en Dios y la semejanza del hombre con Dios. En el alma se hallan la mente y las pasiones, y estrictamente es la mente lo que ve San Agustín como la parte superior del alma en donde se encuentran las facultades humanas.

Las facultades humanas son aquellas características por las cuales el ser humano manifiesta su ser. Son accidentes que engrandecen al hombre, le permiten vivir y ser consciente de la realidad. Son la plataforma innata para que el docente se desarrolle con plenitud durante su práctica educativa.

Amplio es el estudio de las facultades del hombre en su totalidad, sin embargo, a partir de este punto, me limitaré a exponer la facultad humana del amor. Dicha facultad es aquella de la cual pueden extraerse aportaciones más enriquecedoras en el campo de la práctica docente, porque se refleja en la voluntad del docente. No por ello las otras dos son menos trascendentes; al contrario, se exhorta a los lectores a continuar con el análisis de las otras dos facultades humanas respecto a la práctica docente.

LA FACULTAD HUMANA DEL AMOR Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Una vez explicada la procedencia de la facultad humana del amor, me permitiré abordarla para fundamentar su importancia en la práctica docente.

El gran doctor de Hipona tomó como eje central de su filosofía el amor. Él, como nosotros, fue un ser humano con defectos, pero también con grandes virtudes. Fue y sigue siendo un ejemplo de vida a seguir, una vez que rectificó y decidió vivir encaminado a la búsqueda de la verdad y del bien.

«Ama y haz lo que quieras», es una frase universalmente conocida y reinterpretada por otros autores, pero el Padre de la Teología ya la había expresado antes, retomándola del

Maestro Jesús quien predicó: «Ama a tu prójimo como a ti mismo». San Agustín resume el gran valor que supone amarse a sí mismo, lo que facilita demostrar ese amor a los demás; por tanto, si una persona ama —se ama a sí mismo y a los demás— evitará su mal y propiciará su bien. Es entonces donde cabe la afirmación de «hacer lo que quieras», abordada en la frase anteriormente expuesta. Entendamos que la connotación de dicha afirmación es *a posteriori* al amar, y el amor se manifiesta de diversas maneras: respeto, honestidad, paciencia, tolerancia, amistad, agradecimiento, pero sobre todo, caridad. Para el doctor de Hipona, «la ley psicológica que explica todos los movimientos del alma es el amor»³.

El amor es el acto y producto de la voluntad que se encuentra en el alma y surge desde nuestro interior, desde lo más hondo y bello de nosotros. Es la realidad que alberga otros sentimientos y emociones dirigidos al bien. San Agustín diría que el amor emana de Dios, porque Dios es amor y Él vive en nosotros, en nuestra mente.

El amor se traduce en esperanza y deseo; hemos de conocerlo para vivirlo, vivirlo para apreciarlo y donarlo a nuestros alumnos y semejantes. Es una facultad buena del hombre y posee valor supremo.

San Agustín diferencia entre dos tipos de amor: el primero que es el que ama el bien, lo bello, lo verdadero, y el segundo es el que ama aquello que carece de bondad, belleza

³ Cfr. SAN AGUSTÍN, *Tratado de la Santísima Trinidad*, cap. VIII, 8, 12.

y verdad. Por tanto, aquello que no debemos amar, también se puede amar, pero el amor recto debe odiar ese amor. Es tarea de todo docente vivir en el amor recto y enseñarlo —es decir, el bien, lo bello y lo verdadero—, comenzando a amarse a sí mismo y a amar a sus discentes. Es necesario que el profesor, no sólo ame su práctica docente, sino que lo demuestre siempre.

Sólo el amor verdadero merece el nombre de amor [...]. Consiste el amor verdadero en vivir justamente adheridos a la verdad y en despreciar todo lo perecedero, por amor a los hombres [...] ⁶.

Sin amor no hay práctica docente, porque es una facultad humana inmersa en el actuar del hombre. Sin amor no hay enseñanza ni aprendizaje, por lo tanto, no hay educación. Para la educación, lo importante es no sólo el entendimiento de esta facultad, sino desear con libertad llevarla a la práctica con inteligencia y criterio.

Si aceptamos que la facultad humana del amor es el fundamento de la práctica docente, el docente debe: amar el amor; amarse a sí mismo; amar a los demás, y amar las cosas buenas, verdaderas y bellas. Lo anterior debe realizarlo mediante su pensamiento, palabra y comportamiento coherente, ético y apegado al bien y a la verdad. En cuanto a su profesión, debe ejercerla mediante la preparación y estudio riguroso de su curso y demostrar interés por conocer y atender las necesidades de sus alumnos en todo momento.

⁶ SAN AGUSTÍN., *Tratado de la Santísima Trinidad*, cap. VIII, 7, 10.

En palabras de San Agustín:

Amar es un apetito; el amor es un ímpetu que permanece activo, es un ímpetu que empuja por necesidad. El amor es un movimiento hacia algo, hacia fuera; es una emigración del corazón. Amar es igual a vivir fuera de sí ⁷.

Es la facultad humana del amor la que nos empuja a ser, a vivir, a aprender, a enseñar. Es el amor el que nos permite desprendernos de nosotros mismos para entregar a los demás lo mejor de nosotros. En todo docente, el motor de su práctica debe ser el amor magnánimo y desinteresado, buscando el bien y perfeccionamiento del alumno.

El amor es puro, sencillo y placentero. El amor se encuentra en la simplicidad, sin restarle importancia a lo complejo, pero lo complicado procede de algo sencillo en un inicio. El amor tiende a amar lo natural y verdadero.

Como personas comprometidas con la educación, necesitamos darnos a través del amor a los demás y dejar huella —afectiva y efectiva— en los alumnos para trascender en ellos. Todos los seres humanos necesitamos aprender a demostrar el amor a través de una sonrisa, gestos amables, un abrazo, palabras agradables, facilitar nuestro consejo, guiar para vivir mejor, compartir momentos buenos, ayudar a los que nos necesitan, confiar en las personas, estar dispuestos a manifestaciones de amor o afecto. En un docente, la labor de aprender a amar es imprescindible y no debe pasarse por alto,

⁷ Cfr. SAN AGUSTÍN., *La ciudad de Dios*, Introducción general-V.

porque el docente es vida y esperanza para la institución donde labora y para sus alumnos dentro del aula. Debe aprender a amar para entregar el amor mediante su conocimiento, experiencia y, sobre todo, ejemplo de vida.

Es en el amar donde se refleja la vida y el modo de vida de las personas, porque «cuanto más ames, tanto más ascienes»⁸, y todo ello acerca al verdadero significado del amor. Quien se ama a sí mismo y ama a los otros, propiciará elevar su alma; esto supondrá un gozo interior invaluable que se reflejará en el exterior.

El Obispo de Hipona nos invita a reflexionar sobre lo difícil que es escoger aquello a lo que debemos dirigir nuestro amor. Amar es una facultad natural del hombre, es un bien al que recurrimos para sabernos y sentirnos humanos. La afirmación anterior es la razón por la cual todo hombre ama algo o a alguien.

El amor no es una facultad constante: puede alejarse de las cosas que nos dignifican. Si el hombre se equivoca, puede tomar decisiones no acertadas en relación al amor. Es por ello que San Agustín indica: «Si se enfría nuestro amor, se entumece nuestra acción»⁹, y esto provocará alejarnos del amor y, como consecuencia, nuestro modo de operar se verá coartado.

Hablar de práctica docente nos lleva a mencionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual no puede ser abordado

⁸ SAN AGUSTÍN, *Enarraciones a los Salmos*, 83, 10.

⁹ SAN AGUSTÍN, *Enarraciones a los Salmos*, 85, 24.

sin hablar de amor. El amor es esa facultad que permite hacer de la educación un proceso, con la particularidad de ser uno de los actos humanos más nobles. Si el educador no ama lo que conoce y aquello que desea enseñar, las probabilidades son pocas de que el alumno interiorice los contenidos y aprenda de manera significativa. Para enseñar no sólo se necesita transmitir una información y presentarla didácticamente, se requiere del ejemplo del educador y del amor con el que lleve a cabo el proceso educativo.

La facultad del amor en la educación puede encontrarse de diversas maneras: el amor como paciencia, el amor como fe, el amor como esperanza de que los alumnos amen la verdad, el amor como perseverancia y lucha continua, el amor como respeto.

El amor es esa facultad que ennoblece y ablanda a las otras dos facultades humanas —memoria e inteligencia—. El amor permite llevar a cabo toda educación con fines buenos y honestos. Como se menciona anteriormente, es posible amar cosas negativas y que dañen al hombre, pero entonces no se hablaría de educación, porque ésta siempre lleva implícito el deseo de ayudar a los otros a ser mejores.

El docente es uno de los actores principales del proceso educativo. De él depende que el alumno se sienta atraído para acercarse a la verdad y así modificar sus conductas a fin de incrementar su dignidad moral. El educador es aquella persona que se sabe humano, que conoce sus virtudes y reconoce sus errores. El educador debe buscar formas que le permitan estar en un proceso de perfeccionamiento constante, porque es ejemplo de vida. La docencia es un acto que procede de la

potencia o facultad del alma que se mueve hacia una cierta dirección. Por tanto, la docencia es una representación del amor.

El amor puede apreciarse no sólo como fundamento, sino también como un medio en la práctica docente, porque a través del amor podemos ver realizados los fines de la educación. El amor es el vehículo para alentar a los alumnos «para vivir más humanamente»¹⁰.

LA IMPORTANCIA DEL AMOR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

La importancia del amor en la práctica educativa, recae directamente en el actuar del docente. El docente debe no sólo amar aquellos conocimientos que impartirá, sino amar a sus alumnos, creyendo en su capacidad para ser mejores personas. La práctica docente no se agota al transmitir información; es vital integrar el deseo e intencionalidad del docente hacia sus alumnos.

Además, el acto de amar, humaniza a los docentes, ya que: «Los seres humanos aman porque en su naturaleza está el acto de amar»¹¹.

En la actualidad, encontramos innovadores métodos de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, educación a distancia o *e-learning*...). Sin embargo, el pensamiento de San Agustín,

¹⁰ GARCÍA HOZ., *Principios de pedagogía sistemática*, p. 30.

¹¹ Cf. FITZGERALD., *Diccionario de San Agustín*, p. 1342.

aplicado a estas nuevas formas de enseñanza, no estaría del todo de acuerdo. Poseen grandes ventajas —ofrecen comodidades para los diferentes estilos de vida, reducen costos y tiempos...—, pero hay aspectos que se olvidan y a los que se les resta importancia. San Agustín imprime, en la facultad del amor, un gran valor humano que sólo es posible apreciar, sentir y observar de manera presencial.

CONCLUSIONES

El amor requiere estar presente en toda práctica educativa para obtener resultados satisfactorios y duraderos. Esta facultad marca evidentemente la diferencia en toda práctica educativa, ya que no es lo mismo enseñar y formar con amor que sin él. La facultad del amor debe orientar al docente en su vida personal y profesional, con ello se podrá hablar de un docente coherente.

Como síntesis señalaremos que, para San Agustín, la práctica docente es un digno ejemplo del amor. Lo anterior nos ayudará a entender la importancia de llevar a cabo la noble labor del docente tomando en cuenta las facultades humanas, pero enalteciendo la facultad del amor. Para San Agustín, la docencia es un ejemplo del amor. «La vida toda del gran Obispo de Hipona es la vida de un corazón enamorado del Amor»¹². ■

¹² AGUSTÍN SAN., *Tratado de la Santísima Trinidad*, cap. VIII, 8, 12.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. y VISALBERHI, A., **Historia de la pedagogía**, Fondo de Cultura Económica., México., 1995., 709 págs.
- ABBAGNANO, N., **Diccionario de filosofía**, Fondo de Cultura Económica., México., 1983., 1200 págs.
- COEDITORES CATÓLICOS DE MÉXICO., **Catecismo de la Iglesia Católica**, Ed. Paulinas., México., 2004., 982 págs.
- Diccionario de la Lengua Española**, Real Academia de la Lengua Española., España., 1992., 1513 págs.
- DOLBY, M. C., **El hombre es imagen de Dios**, EUNSA., España., 1993., 274 págs.
- FITZGERALD, A., **Diccionario de San Agustín: San Agustín a través del tiempo**, Monte Carmelo., Burgos., 2001., 1325 págs.
- FLOREZ, R., **Las dos dimensiones del hombre agustiniano**, Madrid., 1956., 222 págs.
- GARCÍA HOZ, V., **Introducción general a una pedagogía de la persona**, Rialp., España., 1993., 323 págs.
- GARCÍA HOZ, V., **Principios de pedagogía sistemática**, Rialp., Madrid., 1987., 694 págs.
- NAVAL DURÁN, C., **Educación como praxis**, EUNSA., España., 1996.
- REALE, G. y ANTISERI, D., **Historia del pensamiento filosófico y científico**, Herder., España., 2001.
- SAN AGUSTÍN., **Obras de San Agustín: Confesiones**, Vol. 2., Ed. Paulinas., México., 1997.
- SAN AGUSTÍN., **Obras de San Agustín: Tratado de la Santísima Trinidad**, Vol. 5., Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid., 1968.

- SAN AGUSTÍN., **Obras de San Agustín: Sermones**, Vol. 7., Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid., 1993.
- SAN AGUSTÍN., **Obras de San Agustín: Tratados sobre el Evangelio de San Juan**, Vol. 14., Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid., 1968.
- SAN AGUSTÍN., **Obras de San Agustín: La ciudad de Dios**, Vol. 17., Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid., 1993.
- SAN AGUSTÍN., **Obras de San Agustín: Enarraciones a los Salmos**, Vol. 20., Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid., 1993.
- SAN AGUSTÍN., **Las dimensiones del alma**, Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid., 1993.
- SÁNCHEZ, S., **Diccionario de las ciencias de la educación**, Santillana., España., 1995., 1431 págs.
- SANTO TOMÁS DE AQUINO., **Suma Teológica**, Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid., 1954.
- SCIACCA M. F., **San Agustín**, Luis Miracle., Barcelona., s/a., 1955., 489 págs.
- TIRADO, D., **Antología pedagógica de San Agustín**, Fernández Editores., México., 1996., 217 págs.

NOTAS

ORIGEN DE LA ESTRUCTURA FAMILIAR

María Elena Chico Pardo de Borja

María Elena Chico
Pardo de Borja



Doctora en Historia, Universidad Anáhuac, Directora académica de Proyección hacia Nuevas Fronteras.

A lo largo de su carrera ha colaborado con el FONAES para impartir capacitación a distintas comunidades.

Ha publicado diversas obras entre las que destacan: **Cancilleres de México** (obra colectiva); **Historia del Colegio de Notarios de 1972 a 1901 y de 1902 a 1980**; **El papel de la mujer en la Iglesia Medieval**.

Ha participado en foros internacionales a favor de la mujer. Correo electrónico: [mechico@prodigy.net].

El matrimonio y la familia no son, en realidad, una construcción sociológica casual, fruto de situaciones históricas particulares. Al contrario, la cuestión de la correcta relación entre el hombre y la mujer hunde sus raíces en la esencia más profunda del ser humano y sólo a partir de ella puede encontrar su respuesta.

Benedicto XVI

RESUMEN

Hablar de los orígenes de la familia nos lleva ante todo, a una breve revisión de los antecedentes históricos que nos muestran cómo la religión ha sido el principio constitutivo

de la familia antigua. Fustel de Coulanges, en su obra **La ciudad antigua**, nos invita a transportarnos con el pensamiento hasta las antiguas generaciones de hombres, desde el Ganges hasta el Tíber, donde encontraremos en cada casa un altar, y en torno del altar, a la familia congregada para hacer sus oraciones. Fuera de la casa, pero muy cerca, en el vecino campo, hay una tumba, segunda mansión de esa familia, donde reposan sus antepasados: la muerte no los ha separado. Permanecen unidos en esta segunda existencia, y siguen formando una familia indisoluble.

Lo que une a los miembros de la familia antigua es algo más poderoso que el nacimiento; lo demuestra el hecho de que el hombre emancipado o la hija casada pasan a pertenecer a otra familia, con otro dios familiar. El principio de la familia tampoco consiste en el afecto natural, pues el derecho griego y el derecho romano no tienen para nada en cuenta el sentimiento. Algunos historiadores pensaron que el fundamento tal vez pudiera encontrarse en el poder paternal o marital, pero se pudo comprobar que, lejos de haber sido éste una causa primera, ha sido un efecto, pues se ha derivado de la religión y por ésta se ha establecido. La familia antigua es una asociación religiosa más que una asociación natural. Sin duda que la religión no ha creado la familia, pero seguramente que ella le ha dado sus reglas, y de ahí que la familia antigua haya recibido una constitución tan diferente de la que hubiese tenido si se hubiera fundado en sentimientos naturales. El matrimonio, por lo tanto, ha sido siempre algo «sagrado».

Palabras clave: esencia; religión; familia; sociedad; sagrado; institución; hogar.

ABSTRACT

*To talk about of family origins, take us mainly to short revision of historical antecedents which show us the religion has been ancient family's component beginning. Fustel de Coulanges, in his book **The Ancient City** invite us to transport ourselves with the thought to old human generations, from Ganges to Tiber, where we will find in each house an altar, and around of it, the congregated family in order to pray their orations. Outside home, but very close in the neighbor country, there is a tomb, the second residence of this family, where their ancestors rest: the Death has not separated them. They remain united in this second existence, and they continue forming an eternal family.*

The ancient family's tie-in is something more powerful than birth; it is demonstrated by the fact that emancipated man or married daughter pass to belong to another family, with another familiar God. The family's beginning neither consists in natural affection, as greek and roman laws have nothingness for this feeling. Several historians thought that reason maybe could be find in the paternal or marital power, but it was possible to verify, than far to be the first cause it has been an effect since it was derivates of religion, and it has been established for religion. The ancient family is a religious association more than a natural association. Without doubt the religion has not created the family but certainly she gave to family their rules, and hence ancient family has received so different constitution than other obtained if it was founded on

natural feelings. Marriage, therefore, has been always a «sacred» thing.

Key words: *essence; religion; family; society; holy; institution; home.*

INTRODUCCIÓN

«Una familia era un grupo de personas al que la religión permitía invocar al mismo hogar y ofrecer la comida fúnebre a los mismos antepasados»¹. Ahora bien, la primera institución establecida por la religión doméstica fue el matrimonio. Esta religión se transmitía de varón en varón, pero la mujer tenía parte en el culto; soltera, asistía a los actos religiosos de su padre, casada, a los de su marido, ya que sacrificaba su hogar al del marido. El matrimonio se consideraba un acto grave para la joven, y no menos grave para el esposo, que introducía a una extraña a su hogar, con ella hacía las ceremonias misteriosas de su culto, le revelaba los ritos y las fórmulas que eran patrimonio de la familia, aquello que le protegía en la vida, le prometía riqueza, felicidad y virtud.

El matrimonio era una ceremonia sagrada que no se celebraba en el templo ante los dioses del Olimpo, sino en la casa, y la presidía el dios doméstico. La ceremonia del matrimonio, tanto en los griegos como en los romanos, comprendía tres actos: La joven abandonaba la casa paterna, en presencia del pretendiente, el padre, rodeado de su familia, ofrecía un sacrificio; se conducía a la joven a casa del esposo, iba velada,

¹ DE COULANGES, F., *La ciudad antigua*, págs. 27-35.

llevaba una corona, y una antorcha precedía al cortejo. Se cantaba en torno de ella un himno religioso. Para que la joven entrara en la casa, se necesitaba simular un rapto y el esposo debía levantarla en sus brazos y transportarla sobre el umbral sin que los pies de ella tocasen el suelo; luego se conducía a la esposa ante el nuevo hogar, donde se celebraba una ceremonia religiosa y se comía una torta de flor de harina mientras se recitaban las oraciones en presencia de las divinidades de la familia, es lo que realizaba la unión santa del esposo y de la esposa que adoptaba la religión del marido. El matrimonio era para ella un segundo nacimiento.

La institución del matrimonio sagrado debe ser tan antigua en la raza indoeuropea como la religión doméstica, pues la una va unida a la otra. Esta religión enseñó al hombre que la unión conyugal era algo más que una relación de sexos y un afecto pasajero, pues había unido a dos esposos con los firmes lazos del mismo culto y de las mismas creencias. La ceremonia de las nupcias era, por otra parte, tan solemne y producía efectos tan graves, que no debe causar sorpresa que esos hombres sólo la hayan creído lícita y posible para una sola mujer en cada casa. Tal religión no podía admitir la poligamia².

El efecto del matrimonio, a los ojos de la religión y de las leyes, era unir a dos seres en un mismo culto doméstico para hacer nacer a un tercero que fuera apto para continuar el culto, para perpetuar la familia.

Digno de resaltar es que el derecho privado encontró su origen en la familia y se impuso al legislador. Surgió espon-

² *Ibidem.*, p. 40.

táneamente y bien formado de los antiguos principios que la constituían. Se derivó de las creencias religiosas que eran universalmente admitidas en la primitiva edad de estos pueblos, y ejercían imperio sobre las inteligencias y sobre las voluntades. Una familia se componía del padre, la madre, los hijos, los esclavos y los libertos o clientes ³. Este grupo, por pequeño que fuera, debía tener su disciplina, por lo que la religión doméstica marcaba la autoridad primera, superior al padre, el dios que los griegos llamaban hogar-señor y los romanos *lar familiae pater*.

La religión de esas primeras edades era exclusivamente doméstica, la moral también lo era. Se ignoraban en absoluto los deberes de caridad, pero se trazaba al hombre con precisión sus deberes de familia y las virtudes domésticas. «Hace obligatorio el matrimonio; el celibato es un crimen a los ojos de una religión que cifra en la continuidad de la familia, el primero y el más santo de los deberes. Pero la unión que prescribe sólo puede realizarse en presencia de las divinidades domésticas: es la unión religiosa, sagrada, indisoluble del esposo y de la esposa» ⁴.

Parece ser que la raza aria se componía de un número indefinido de sociedades de esta naturaleza durante una larga serie de siglos. Las familias de las antiguas edades no estaban reducidas a las proporciones de la familia moderna. En las grandes sociedades, la familia se desmembra y achica, pero

³ La religión doméstica no permitía que en la familia se admitiese un extraño, por lo que los servidores, a través de una iniciación en el culto doméstico, se convertían en miembros y parte integrante de la familia.

⁴ *Ibidem.*, p. 87.

cuando no existían este tipo de sociedades, la familia se extendía, se desarrollaba y se ramificaba sin dividirse. Varias ramas secundarias se agrupaban alrededor de una rama principal, cerca del hogar único y de la tumba común, esto daría origen a la *gens* romana ⁵. Para la antigua religión doméstica, la familia era el verdadero cuerpo, el verdadero ser viviente, del cual el individuo sólo era un miembro inseparable.

La idea religiosa y la sociedad humana crecieron al mismo tiempo y evolucionaron. Ocurrió que a la larga, en el Imperio y la República, habiendo adquirido gran prestigio en la imaginación de los hombres la divinidad de una familia, y pareciendo poderosa su intervención en relación a la prosperidad de esa familia, toda una ciudad quiso adoptarla y tributarle culto público para obtener, ellos también, los favores de esa divinidad. Aunque, durante muchos años se conservó la antigua organización de la familia y el viejo régimen de la *gens* fundado por la religión familiar, al principio logró conciliarse con el de la ciudad; en el fondo, eran dos regímenes opuestos que no era posible aliar por siempre. La regla de indivisión que dio fuerza a la familia antigua fue abandonada paulatinamente, así como el derecho de progenitura. La *gens* sólo conservó ya una especie de autoridad religiosa sobre las varias familias que de ella se habían desprendido.

Los hombres de las antiguas edades habían estado sometidos a una religión de la que había emanado un derecho y

⁵ La *gens* no era una asociación de familias, sino la familia misma. Podía indiferentemente componerse de una sola estirpe o producir numerosas ramas, pero siempre era una sola familia; de ahí el uso de los nombres patronímicos, primeros cronológicamente y primeros en importancia.

unas instituciones políticas, pero el régimen patriarcal que esta religión hereditaria había engendrado, se disolvió en el régimen de la ciudad. En lo sucesivo, el legislador ya no representaba la tradición religiosa, sino la voluntad popular.

Entre los múltiples cambios en el derecho, existieron algunas innovaciones en la parte que se refería al matrimonio. En las ciudades, las familias plebeyas no practicaban el matrimonio sagrado; la unión conyugal se apoyaba únicamente en el mutuo acuerdo de las partes y en el afecto que se habían prometido ⁶. No se realizaba ninguna formalidad civil ni religiosa. A la larga, este matrimonio plebeyo acabó por prevalecer en las costumbres y en el derecho; pero al principio, las leyes de la ciudad patricia no le reconocían ningún valor; con graves consecuencias sociales que debieron irse solucionando poco a poco. En el gobierno y en el derecho se realizaron cambios al mismo tiempo que en las creencias. En los cinco siglos que precedieron al cristianismo, no era tan íntima la alianza entre la religión de un lado, el derecho y la política del otro.

Con el cristianismo se reavivó el sentimiento religioso y adquirió una expresión espiritual. Mientras que antes cada hombre se había forjado su dios —y había tantos como familias y ciudades—, con el cristianismo, Dios apareció como un Ser único, universal, para todos los pueblos y el único que podía satisfacer la necesidad de adoración que radica en el hombre. Un Dios de amor que, como señala San Pablo, ha destruido la muralla de separación y de enemistad. Una reli-

⁶ *Affectio maritalis y mutus consensus.*

gión que no siendo terrena, se mezcla lo menos posible con el gobierno; Jesucristo manda: «Dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios».

En cuanto al matrimonio y la familia, el cristianismo basado en el Antiguo Testamento, retoma el libro del **Génesis** que nos relata cómo Dios crea al ser humano a imagen suya, macho y hembra los creó: «Y bendíjolos Dios y díjoles Dios: Sed fecundos y multiplicaos y henchid la tierra y sometedla, mandad en los peces del mar y en las aves de los cielos y en todo animal que serpea sobre la tierra» ⁷. Después de caer Adán y Eva en el pecado original, se desvirtúa el plan de Dios y es Cristo quien vuelve a colocar el matrimonio en las normas y en aquella dignidad que le había sido conferida desde un principio ⁸.

En las primeras enseñanzas cristianas, el texto clásico de las Escrituras es la declaración del apóstol Pablo, quien afirma enfáticamente que la relación entre marido y mujer debe ser como la relación entre Cristo y su Iglesia. Empieza a referirse al matrimonio como sacramento de la Nueva Ley, enfatizando de forma significativa la diferencia entre el Antiguo y el Nuevo Testamento, cuando llama a los ritos religiosos del primero «elementos sin fuerza ni valor» que no pueden conferir por sí mismos verdadera santidad, estando reservado el efecto de verdadera justicia y santidad para el Nuevo Testamento y sus ritos religiosos ⁹.

⁷ **Gen.** 1, 26-28.

⁸ **Mt.** 19, 3-9.

⁹ **SAN PABLO., Gál.** 4-9.

Los Padres de la Iglesia, en sus diferentes escritos, colocaron las bases de la familia cristiana cimentada en el sacramento del matrimonio. Con gran claridad, San Agustín afirma: «Entre todos los pueblos y todos los hombres, el bien que se garantiza por el matrimonio consiste en la descendencia y en la castidad de la fidelidad de los casados; pero, en el caso del pueblo de Dios [los cristianos], consiste además en la santidad del sacramento, por razón de la cual se prohíbe, incluso después de que ha tenido lugar la separación, casarse con otro en tanto viva el primer cónyuge [...]»¹⁰.

Para San Agustín y en este concepto, empapado del contexto romano, la dicotomía aristotélica de lo público y de lo privado, queda en parte superada por la simple razón de que la categoría de familia adquiere también resonancia política. Basta con tener en cuenta la importancia de la figura del padre de familia como arquetipo político-social, conjuntamente con el carácter institucional que esta noción revestirá como legado de Occidente.

De esta manera, el estado social se presenta, para el hiponense, como una institución natural que surge de la proliferación de la comunidad familiar y se inserta a su vez en una sociedad mayor, la del linaje humano: «Después de la ciudad o la urbe, viene el orbe de la tierra, tercer grado de la sociedad humana, que sigue estos pasos; casa, urbe y orbe»¹¹. En este sentido, San Agustín sostiene que entre familia y ciudad no hay una diferencia de esencia, sino de grado. Concibe una articulación armónica entre la familia, a la que considera la

¹⁰ SAN AGUSTÍN., *De bono conjugii*, cap. XXIV

¹¹ SAN AGUSTÍN., *Las Confesiones*, XIX., 7., p. 1385 y ss.

célula básica de la sociedad, y el Estado que, como entidad superior, debe demarcar la ley a la que debe ajustarse el orden doméstico: «De donde se sigue que el padre de familia debe guiar su casa por las leyes de la ciudad, de tal forma que se acomode a la paz de la misma»¹². Sólo hay un caso en que el orden familiar puede y debe ir contra el orden estatal: cuando nos encontramos con un Estado que prohíbe el culto del verdadero Dios.

La familia tiene dos leyes bien definidas que debe seguir y obedecer: la natural y la civil que debe sujetarse a la primera, y a su vez tiene dos fines: uno social y otro doméstico, interno. Para San Agustín, el acento está puesto en la naturaleza como orden universal, como primer orden creado.

La institución familiar en la Alta Edad Media experimentó, por las diferentes invasiones, una fuerte influencia del modelo germánico. El derecho germánico distinguía entre la familia propiamente dicha y el círculo familiar más amplio, la estirpe o fraternidad artificial formalizada a través de una ceremonia ritual. La pertenencia a la familia estaba más determinada por la autoridad a la que se hallaba sometida que a los lazos de sangre. Existía en este modelo familiar, un sentimiento de cohesión y solidaridad que llegaba a consecuencias radicales. El derecho germánico atribuía al conjunto de individuos que descenden de un tronco común en línea masculina un carácter de círculo de autodefensa, con un conjunto de derechos y deberes para sus miembros y un pacto de sangre que recordaba la ley del Talión, de ojo por ojo.

¹² *Ibidem.*, p. 1407.

Toda familia tenía su origen en el matrimonio, se basaba en el carácter complementario de la diferenciación sexual y recibió influencia de las mentalidades y culturas de las diferentes épocas y la herencia del derecho anterior. Determinadas actividades de la vida doméstica o familiar sólo podían llevarse a cabo, sin alteraciones para el resto de la sociedad, tras haber contraído lo que entonces la moral concebía como un vínculo indisoluble y perpetuo. Se entendía como el único espacio social capaz de conceder, entre sus efectos, el auxilio para sobrellevar las posibles cargas conyugales que derivaran de la unión y la obligación de «vivir juntos, asistirse, obsequiarse, seguirse y criar los hijos con buena educación»¹³.

Robert Dossier afirma que en el curso de los siglos X a XIII, las dos conquistas principales del hombre fueron el establecimiento de la célula conyugal, de la pareja, como marco habitual de la vida familiar —conquista cuya base vivimos todavía— y, por otra parte, la instalación de la casa, órgano primero y fundamental de la vida colectiva¹⁴.

La familia medieval constituía una comunidad, predominantemente agraria en la que participaban los padres y los hijos, y por su carácter familiar hacía que la propiedad territorial pasase de padres a hijos, de ahí recibió el nombre de «heréditas» o heredad, palabra que se generalizó para designar los bienes inmuebles. La familia, como hemos mencionado,

¹³ Martín González de Cellorigo, en BEL BRAVO, Ma. Antonia., *La mujer en la historia*, p. 82.

¹⁴ Robert Dossier, en PERNOU, Régine., *La mujer en el tiempo de las catedrales*, p. 95.

vivía normalmente en la misma casa y poseía mancomunadamente los bienes. Se conservan en España una serie de documentos que confirman esta solidaridad.

Es curioso resaltar que en los testamentos en la Edad Media se aplicaba rigurosamente la sucesión legítima y sólo se permitía adjudicar a extraños una cuota determinada de la herencia que no podía exceder a la quinta parte de la fortuna.

En materia matrimonial, la Iglesia había respetado las leyes civiles excepto en aquellos puntos que resultaban radicalmente opuestos a la verdad sobre el matrimonio. En general, los fieles contraían matrimonio según la forma establecida en las leyes civiles, si bien podían recibir la bendición y la velación *in facie Ecclesiae*, es decir, la Iglesia, como lo había hecho siempre, lo reconocía como matrimonio verdadero y, por tanto, entre bautizados como sacramento¹⁵.

A la hora de contraer matrimonio, la esposa era entregada al esposo quien tenía la obligación de ofrecerle una dote, que se conocía con el nombre de «arras» y que solía consignarse en un documento especial conocido como «carta de arras»; aunque es probable que entre las gentes de menores recursos, las formalidades fueran verbales.

Las «arras» —que inclusive ahora siguen entregándose en los matrimonios canónicos de manera simbólica—, pasaban a ser propiedad de la mujer y constituían un patrimonio inmueble o mueble, quedando integradas por tierras, siervos,

¹⁵ BAÑAREZ, Juan Ignacio., *La mujer en el ordenamiento medieval*, p. 566.

caballos, vestidos, dinero, etcétera... En la legislación visigoda solía calcularse en la décima parte de los bienes del marido. También era costumbre que las hijas, al casarse, recibieran no sólo por parte del esposo, sino por parte del padre, el «ajuar» consistente en ropa, joyas y dinero.

A finales del siglo XII, por impulso de los papas Alejandro III e Inocencio III, se impuso de modo terminante la tesis de que el matrimonio lo hace el solo consenso, de modo que la consumación no es requisito para el surgimiento del vínculo, si bien con ella el matrimonio sacramental adquiriría una peculiar firmeza. Esto supuso para la mujer un refrendo de su libertad, y explica el por qué la Iglesia no transigió ante las presiones de algunos ordenamientos civiles —como el francés o alguno de los hispánicos— que pretendían exigir el consentimiento paterno para la validez de las nupcias.

La Iglesia continuó la lucha que duraría varios siglos, impulsando el matrimonio ante las autoridades eclesiásticas, estableciendo los registros matrimoniales y luego imponiendo la forma canónica ¹⁶.

San Buenaventura y Santo Tomás de Aquino siguieron la labor de los Padres de la Iglesia, defendiendo el matrimonio como sacramento de la Nueva Ley ¹⁷. El pensamiento tomista alertó en todo aquello que iba contra la dignidad humana, afirmando que es fundamental la entrega de sí mismo para responder al diseño de Dios sobre el matrimonio: es esta

¹⁶ *Ibidem.*, p. 567.

¹⁷ SANTO TOMÁS, *In IV Sent.*, dist. II, I, 4; II, II, 1; XXVI, II; SAN BUENAVENTURA, *In IV Sent.*, dist. II, III; XXVI, II.

comunidad querida por Dios la que permite la realización del hombre y de la mujer. Aplicó en sus escritos el concepto de: «*Familia, útero espiritual*», al hablar de la necesidad para el hombre, no sólo de un útero físico para su desarrollo, sino también de un útero espiritual, constituido por la comunión conyugal de los padres. Se trata de una afirmación de carácter antropológico, pero también de la afirmación de la estructura social de la relación entre la familia y otras sociedades ¹⁸.

Para Santo Tomás, la familia es el lugar del crecimiento de la persona, crecimiento de su libertad, de su capacidad de amar y de entrega; es el lugar donde el niño es protegido, educado e introducido en la sociedad.

La doctrina de que el matrimonio es un sacramento de la Nueva Ley nunca había sido materia de disputa entre la Iglesia Católica Romana y ninguna de las Iglesias Orientales separadas de ella. La apostolicidad de la tradición eclesiástica relativa al matrimonio se revela claramente en los libros litúrgicos y sacramentales de las Iglesias y sectas orientales que registran las oraciones litúrgicas y ritos transmitidos desde los tiempos más primitivos. Históricamente es seguro que desde el siglo XIII el carácter sacramental del matrimonio era universalmente conocido y reconocido como dogma. El papa

¹⁸ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, II q. 2 art. 10-12; *Quodlibeta*, II q. 4 art. 2 *in corpore*.

«*Alia vero ratio est, quia repugnat iustitiae naturali. Filius enim naturaliter est aliquid patris; et primo quidem a parente non distinguitur secundum corpus, quamdiu in matris utero continetur; postmodum vero, postquam ex utero egreditur, antequam usum liberi arbitrio habeat, contentur sub parentum cura sicut sub quodam spirituali utero.*»

Inocencio IV, en la profesión de fe prescrita para los valdenses, el 18 de diciembre de 1208, incluyó el matrimonio entre los siete sacramentos¹⁹.

Sin embargo, en el siglo XVI, tanto Lutero como Calvino negaron la sacramentalidad del matrimonio, basándose en el argumento de que la Escritura no habla de su institución. Calvino en sus **Instituciones, IV, XIX**, al tratar el tema de los sacramentos, afirmó: «Finalmente, está el matrimonio, que todos admiten que fue instituido por Dios, aunque nadie antes de la época de Gregorio lo consideró un sacramento. ¿Qué hombre en su sano juicio lo consideraría así? El mandato de Dios es bueno y santo; así la agricultura, la arquitectura, la zapatería o la peluquería son mandatos legítimos de Dios, pero no son sacramentos».

De la misma manera Lutero, en el preludio de su obra **De captivitate Babilonyca**, en medio de grandes polémicas doctrinales señalaba: «No sólo el carácter sacramental del matrimonio carece de fundamento en las Escrituras; sino que las mismas tradiciones que afirman tal carácter sagrado para él, son una mera broma»; dos páginas más adelante continuaba: «El matrimonio puede ser por tanto una imagen de Cristo y la Iglesia; sin embargo no es un sacramento instituido divinamente, sino una invención de los hombres en la Iglesia, que surge de la ignorancia de la materia». En su obra en alemán, publicada en Wittenberg en 1530 con el título **Von den Ehesachen** escribe: «De hecho nadie puede negar que el matrimonio es una cosa externa y mundana, como la ropa y

¹⁹ DENZIGER-BANNWART, **Enchiridion**, n. 424.

la comida, la casa y el hogar, sujeto a autoridad mundana, como lo demuestran tantas leyes imperiales que lo rigen».

En respuesta a estos ataques que afectaban profundamente a la familia, la Iglesia en el Concilio de Trento, en el canon I, sesión XXIV dio la siguiente definición: «Si alguien dijera que el matrimonio no es verdadera y propiamente uno de los siete sacramentos de la Ley Evangélica, instituido por Cristo Nuestro Señor, sino que fue inventado en la Iglesia por los hombres, y no confiere gracia, sea anatema». También declara obligatoria la intervención del ministro sagrado como testigo cualificado, que pide y recibe en nombre de la Iglesia, la manifestación del consentimiento de los contrayentes²⁰.

La decisión de Trento no fue la primera dada por la Iglesia. El Concilio de Florencia en 1431, en el Decreto para los Armenios, ya había declarado: «El séptimo sacramento es el matrimonio que es una imagen de la unión de Cristo y la Iglesia, según las palabras del Apóstol: Éste es un gran sacramento, pero yo hablo respecto a Cristo y la Iglesia».

El matrimonio en su inicio y por consiguiente tal como se concibió en el plan original de Dios antes del pecado, debía

²⁰ El Concilio de Trento se remite a los Santos Padres, a los primeros concilios y a la tradición constante de la Iglesia Universal, que como ya se ha señalado, exponen el dogma del matrimonio cristiano como sacramento.

Sustancialmente, a un sacramento de la Nueva Ley pertenecen los siguientes elementos:

- Debe ser un rito sagrado instituido por Cristo.
- Este rito debe ser un signo de santificación interior.
- Debe conferir esta santificación interior en la gracia divina.
- Este efecto de la gracia divina debe producirse, no sólo en la conjunción con el respectivo acto religioso, sino por medio de él.

ser el medio no meramente de la propagación natural de la raza humana, sino también el medio por el que la santidad sobrenatural personal debía transmitirse a los descendientes individuales de nuestros primeros padres. Era un gran misterio, pensado no sólo para la santificación personal de los unidos por el lazo matrimonial sino también para su descendencia, es decir, su familia. Este plan de Dios, fue destruido por el pecado original. La efectiva santificación de la raza humana, o más bien de los hombres individuales, tuvo que ser llevada a cabo entonces en forma de redención por medio de la promesa de un Redentor, es decir, del Hijo de Dios hecho hombre.

El matrimonio conservaba a través de los siglos, sólo la significación de una imagen que representaba débilmente la santidad que en adelante iba a ser adquirida; prefiguraba la encarnación del Hijo de Dios, y la estrecha unión que de ese modo iba a formar con la raza humana.

Sin embargo, la historia de la humanidad, desde sus inicios, nos muestra cómo los modos y costumbres de los pueblos tenían profundamente arraigada la convicción de que el matrimonio debía considerarse como algo sagrado, y se celebraba habitualmente con ceremonias religiosas, bajo la autoridad del jefe de la familia, de sacerdotes y pontífices. Estaba reservado al matrimonio cristiano simbolizar la unión sobrenatural con la humanidad, esto es, con los que se unían a Cristo en la fe y en el amor, y se convertían en un signo eficaz de esta unión y pilares de la familia. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAÑARES, Juan Ignacio., **La mujer en el ordenamiento canónico medieval.**, Anuario Filosófico de la Universidad de Navarra., XXVI/3., 1993.
- BENEDICTO XVI., **El Papa con las familias.**, Madrid., BAC., 2006.
- BEL BRAVO, Ma. Antonia., **La mujer en la Historia.**, Barcelona., Ediciones Encuentro., 1998.
- Biblia de Jerusalén.**, Barcelona., Desclée de Brouwer., 1967.
- CALVINO, Juan., **Instituciones de la religión cristiana.**, traducida y publicada por Cipriano Valera en 1597. Reeditada por Luis de Usos y Río en 1858.
- DE COULANGES, Fustel., **La ciudad antigua.**, México., Editorial Porrúa., Sepan Cuantos., núm. 181., 2005.
- DENZINGER-BANNURAT., **Enchiridion Symbolorum, definitionum et declarationum de rebus fidei et morum. Documentos del sacrosanto, ecuménico y general Concilio de Trento.**, El sacramento del matrimonio., Sección XXIV., 1., 1563.
- EHESACHEN., **Von Den.**, Wittenberg, 1530.
- LUCERO, Martin., **De captivitate Babilónica.**, Wittenberg., 1520.
- PERNOUD, Régine., **La mujer en el tiempo de las catedrales.**, Madrid., Ed. Andrés Bello., 1999.
- SAN AGUSTÍN., **Obras completas.**, Madrid., BAC., 1985.
- SANTO TOMÁS DE AQUINO., **Suma Teológica.**, Instituto Universitario Virtual Santo Tomás de Aquino., 2003.
[<http://www.mercaba.org/fichas/enciclopedia/M/sacramento-delmatrimoniohtml>].

NÚMERO MONOGRÁFICO: EXPERIENCIA DOCENTE

GLOSA

NÚMERO MONOGRÁFICO: EXPERIENCIA DOCENTE

UNA EXPERIENCIA OBSERVADA: LA FAMILIA

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Ana Teresa López de
Llergo Villagómez



Doctora en Ciencias de la Educación,
Universidad de Navarra.
Maestra en Pedagogía, Universidad
Panamericana.

Licenciada en Ingeniería Química y
Química Industrial, Universidad Iberoamericana.
Directora de Difusión Cultural, Universidad Panamericana.
Autora de: **Hacia un desarrollo humano**, Ed. Limusa;
Valores, valoraciones y virtudes, Ed. CECSA.
Correo electrónico: [alopzde@up.edu.mx].

INTRODUCCIÓN

No cabe duda que la familia, realidad social evidente, es una institución sumamente cuestionada en nuestros tiempos. Generalmente de la experiencia surgen las teorías pero, ahora, advertimos el proceso contrario: las teorías atrapan al ser humano y le llevan a transformar *a priori* su propio entorno, y de este proceder no se salva la familia. Esto sucede porque aun cuando afirmamos estar en una nueva etapa de la

historia, al dejar atrás la modernidad y con ella el racionalismo, todavía seguimos la inercia de los mismos planteamientos: del pensar al ser, en este caso, del modo de pensar sobre la familia, a la manera de concretar tal ideología *en* la familia. Y como los modos de pensar son plurales, plurales son las formas de concebir y de decir de las familias.

Para afrontar esta problemática y recuperar las luces donde fortalecer el conocimiento de la esencia de la institución familiar, dos textos son indudablemente muy luminosos: la **Carta a las familias**, del Papa Juan Pablo II ¹ y **El Papa con las familias. Toda la enseñanza de Benedicto XVI sobre la familia** ². Doce años separan estos documentos, dos mentes preclaras por la solidez de sus fundamentos abordan el mismo asunto; a esos contenidos acudimos para encontrar respuestas fundamentales, clarificadoras y programáticas.

LA FAMILIA: SU ESENCIA E IMPORTANCIA

El ser humano se concreta en la realidad de mujer y de hombre, los dos con igual dignidad, con recíproca complementariedad para relacionarse en comunión de personas. Ambos son responsables en la tarea de descubrir los bienes de la tierra y administrarlos; de ejercer un dominio manifestado en el poder de nombrar a lo que circunda, sea natural o producto del trabajo. Juntos tienen la misión de transmitir la vida humana y desarrollarla conformando el mejor ambiente —la familia— mediante el compromiso mutuo e incluyente, expresado en el matrimonio.

¹ Editorial Minos S.A. de C.V., México., 1994.

² Biblioteca de Autores Cristianos (BAC Popular), Madrid., 2006.

En la familia se ejercita y desarrolla la dimensión social de la persona y, en la interrelación, cada uno además de crecer individualmente, con la madurez alcanzada, también ayuda a los demás. En un proceso así, no caben los extremos del individualismo o del colectivismo, porque en la institución familiar —gracias a la convivencia tan cercana— es posible detectar las tendencias malsanas y remediarlas para evitar polarizaciones.

La familia está llamada a ser una comunidad de amor y de vida, en donde la diversidad de personas que la conforman ha de contribuir al enriquecimiento comunitario ³.

Por comunidad de amor y de vida entenderemos la ayuda recíproca de los miembros de este grupo. En primer lugar, se persigue establecer unas relaciones donde se parta del conocimiento profundo de cada quien, debido a la intimidad, exclusividad, frecuencia e interés en el trato mutuo. En el núcleo familiar se acogen nuevas vidas y allí se ejercita el poder de nombrar, no sólo a otros seres, sino también a los recién nacidos. El asignar un nombre posee unas dimensiones excepcionales, pues se manifiesta la acogida que a su vez provoca la pertenencia que, además, proporciona la seguridad de ocupar un puesto único. La acogida, porque no solamente alguien pertenece a una rama de la humanidad por su ADN, sino porque explícitamente se le asigna nombre y apellido. Cuando cada uno responde a su nombre, implícitamente se ubica en una estirpe. A veces, el apelativo repite el

³ Cfr. Benedicto XVI, palabras del domingo 11 de junio de 2006, antes de rezar el *Angelus*. *L'Osservatore Romano*, edición semanal en lengua española, año XXXVIII, no. 24.

del padre o el de la madre, o el de algún ancestro cuya memoria quiere eternizarse. Otras veces se elige uno no acostumbrado, pero que corresponde a personajes admirados de la época y, así, esa criatura expresa la recepción de la familia a los sucesos del entorno. También pueden remarcar la fecha de nacimiento con la adopción del santo del día, reflejando y heredando las creencias de ese grupo. Sobre todo, cabe reflexionar en la riqueza encerrada en los apodos, pues en ellos se trasluce el cariño y la sensibilidad para captar y plasmar las peculiaridades del modo de ser.

La construcción del amor consiste en la aceptación de los otros tal como son, en el reconocimiento de sus cualidades y defectos, en la comprensión de los progresos que pueden tener y en la prudencia para sobrellevar lo invariable, que a veces, no por ser malo sino por los contrastes con otros modos de ser, resultan cansados, sorprendentes e inimitables. Respecto a las cualidades, han de aprovecharse como ejemplos de conducta que se pueden adoptar. El tratamiento a los defectos ofrece el reto de ayudar a eliminarlos, mediante el consejo, el acompañamiento durante el esfuerzo por erradicarlos, el disfrute de los logros alcanzados como una manera de alentar e impedir retrocesos. En muchos casos, cuando la voluntad del otro es débil y le falta empeño para cambiar, será preciso buscarle ambientes externos donde pueda moverse sin peligro, hasta alcanzar cierta madurez que sirva como punto de partida para la lucha.

El enriquecimiento comunitario específico desde la familia, proviene de la comunicación de la fe. La fe sólo es posible en sociedad, pues se trata de un estado de la mente en la cual se cree a otro. Lógicamente, los miembros de la propia familia

merecen el más alto grado de confianza, entonces, será natural adoptar sus creencias. Éstas son la mejor herencia, por ello, los adultos además de procurar la vida, han de asumir la responsabilidad de proporcionar la fe. Así se establece una cadena de creyentes. Nadie puede creer sin ser sostenido por la fe de los demás, y con la fe personal se sostiene la fe de los demás¹. Las creencias otorgan solidez a la persona y ésta puede, en circunstancias determinadas, tener asideros firmes que otorgan congruencia a sus decisiones, basándolas en los principios. Cuando no se cuenta con esta herencia, las personas van a la deriva, acomodándose a los usos y costumbres de otros, muchas veces incongruentes. Esta tipología logra personalidades en quienes es difícil confiar, y así se deterioran las relaciones sociales y la misma sociedad queda conformada por un tejido muy débil.

El entorno de amor deseable, no excluye diferencias, confrontaciones ni disgustos, pero sí fomenta actitudes para superar todos esos momentos. Y, así, la comunidad de amor es punto de partida para la comunidad de vida, entendida desde dos dimensiones: la mejora de la propia familia y la propagación de la especie. La vida personal se beneficia con los vínculos establecidos con quienes viven bien y se enriquece con las incipientes vidas que demandan ayuda y, por eso, donación y entrega. Esta apertura a los demás, forja la participación comunitaria, en pequeña escala —en la familia—, para proyectarse a gran escala en las múltiples instituciones que conforman la sociedad. Así, se cumple la doble vertiente de la misión de la familia: ser refugio para sus miembros y proveedora de bienes para los demás.

¹ Cf. *Catecismo de la Iglesia Católica*, n. 166.

Aunque ofrece muchos beneficios, la convivencia también es fuente de disgustos. Y sobre todo la más íntima convivencia remarca ambos aspectos, por eso, es necesario hablar del esfuerzo y la abnegación que normalmente acompaña al proceso para ir del disgusto, ante una conducta inaceptable, a la satisfacción de haberla eliminado. Desdeñar este aspecto es muy grave, pues descentra de la realidad y provoca la complicidad con la comodidad, agazapada en todo ser humano. Por eso, el amor entre los miembros de la familia es auténtico si incluye el sacrificio y el sufrimiento compartido, si defiende el carácter sagrado de la vida y la fidelidad a los lazos familiares. Entonces los nacimientos, matrimonios y defunciones son eventos compartidos con una especial solemnidad. El nacimiento, porque integra a un nuevo ser, que se acepta con responsabilidad, y se vuelve exclusivo e indispensable. El matrimonio alienta la espera de otros miembros de la especie humana y así la familia se enriquece con el arduo pero gratificante proceso de la educación. La muerte cierra la etapa de un ser querido, cuya huella temporal deja un recuerdo imborrable.

DE LA FAMILIA A LAS FAMILIAS

La profunda influencia familia-sociedad, sociedad-familia, queda manifiesta en las alteraciones sufridas en el núcleo familiar, debidas a los cambios en la sociedad. Algunos son la densidad de población que ha modificado las zonas residenciales —privacidad, jardines, etcétera—, por lo que ahora los sistemas de entretenimiento y las zonas de juego son diseñadas incorporando elementos de otras culturas, en detrimento de la propia. Lo artificial prevalece y muchas veces excluye el contacto con la naturaleza que siempre resulta muy formativo.

El sistema laboral y los sistemas económicos integran a la mujer también como proveedora, por eso, la madre está menos tiempo en el hogar, los hijos entran desde muy temprana edad a instituciones que sustituyen a los padres en el cuidado de los hijos (como las guarderías, por ejemplo). La ausencia de la madre ha introducido al padre de familia a colaborar dentro de la casa. La convivencia de todos ahora se caracteriza por el relevo de los progenitores, y eso deteriora los vínculos conyugales y filiales. Otras veces, la carencia de fuentes de trabajo provoca que generalmente el padre, aunque también a veces la madre, emigren a otros sitios. Cuando consiguen estabilidad y recursos, regresan por los miembros de su familia. Cuando no lo logran, o lo logran a largo plazo, la ausencia prolongada provoca el alejamiento, el olvido y el establecimiento de otros vínculos que sustituyen las relaciones con los miembros de su auténtica familia. Todo ello acarrea situaciones irregulares y dolorosas, resentimientos e inseguridad. A la larga, además de pobreza material, se origina una pobreza más grave: la pobreza espiritual.

Si la presencia de los padres en la casa es escasa, los hijos están solos y utilizan muchos recursos cibernéticos de manera que, con frecuencia, es mayor el influjo de los medios que el de los miembros de la familia. Si esto es así, entonces, aun conviviendo bajo el mismo techo, cada vez hay más lejanía y acaban resultando extraños: los hijos son más «hijos» del ambiente que de sus progenitores. Esto también afecta al padre y a la madre que, al enfriar sus relaciones, debilitan la fidelidad conyugal. Con frecuencia, el recurso al divorcio es asumido como una solución normal —tanto por las personas como por las estructuras sociales—, y las dinámicas familiares y la misma sociedad se complican por la unión de progenitores

que traen a cuestras familias desintegradas y múltiples relaciones interpersonales complejísimas.

Hace unos años, el problema entre padres e hijos podría presentarse por incomprensiones intergeneracionales, por exceso de exigencia de parte de los padres o por la rebeldía natural de los adolescentes. Esto se solucionaba con la espera prudente de la maduración de los hijos o con la disposición de los padres para mejorar su comprensión. (Aunque no siempre esto era así y, a veces, se arrastraban heridas). Ahora, es muy frecuente hallar familias donde los hijos se marchan del hogar y encuentran apoyo en otros jóvenes que han hecho lo mismo; se crean entonces unos grupos con unas ciertas obligaciones implícitas que dependen más de la honestidad natural de los jóvenes que de la capacidad de asumir las consecuencias que sus actos provocarán a futuro. Por eso, muchas veces, el deterioro moral campea en esos convivientes.

En épocas pasadas, donde el adelanto tecnológico era incipiente, estaba muy clara la riqueza del capital humano. Ahora, en una sociedad materializada, se busca el confort y se teme a los naturales sacrificios de la educación de los hijos. Es frecuente el triunfo del egoísmo y el miedo a perder comodidades; por eso, los hijos se programan o se evitan.

Otro fenómeno provocado por la modificación de roles paterno y materno ha desencadenado desconcierto: el varón se siente desplazado o incompetente al admitir la colaboración en el sostenimiento del hogar. La mujer también puede cultivar un sentimiento de desprecio al varón por la imposibilidad de conservar un trabajo o de tenerlo sin suficiente remuneración para solventar las demandas económicas. Este

deterioro ha sido aprovechado por minorías para tratar de convencer de que son mejores las relaciones lésbicas o las homosexuales.

El desmoronamiento de la familia desdibuja su esencia y ha dado paso a la concepción de múltiples familias, no como el ejercicio de la libertad de los cónyuges para diseñar la suya, sino como una auténtica revolución donde se quiere destruir lo insustituible.

DOS TEXTOS FUNDAMENTALES

Ante este maremágnun que parece ahogarnos, se alzan voces que presentan soluciones para retomar el rumbo perdido y reconstruir la familia. Empezaremos con algunas citas de la **Carta a las familias**, de Juan Pablo II y, posteriormente, del texto de Benedicto XVI: **El Papa con las familias**.

En la siguiente cita se nos muestra la importancia, necesidad y huella que deja esta institución en todo ser humano:

Entre los numerosos caminos, la *familia* es el primero y *el más importante*. Es un camino común, aunque particular, único e irreplicable, como irreplicable es todo hombre; un camino del cual no puede alejarse el ser humano. En efecto, él viene al mundo en el seno de una familia, por lo cual puede decirse que debe a ella el hecho mismo de existir como hombre. Cuando falta la familia, se crea en la persona que viene al mundo una carencia preocupante y dolorosa que pesará posteriormente durante toda la vida ⁵.

⁵ **Carta a las familias**, p. 4.

Ahora, Juan Pablo II muestra las dos únicas maneras de originarse la realidad humana que, a su vez, son el cimiento de la familia:

El hombre es creado desde «el principio» como varón y mujer: la vida de la colectividad humana —tanto de las pequeñas comunidades como de la sociedad entera— lleva la señal de esta dualidad originaria. De ella deriva la «masculinidad» y la «femineidad» de cada individuo, y de ella cada comunidad asume su propia riqueza característica en el complemento recíproco de las personas ⁶.

A continuación nos percatamos de la trascendencia de la unión conyugal y por tanto de su indisolubilidad, ya que el hecho del *nosotros* es una realidad innegable e irrevocable, primero por el carácter unitivo de los esposos y, luego, por el poder de engendrar y dar a luz nuevas vidas:

Me he referido a dos conceptos afines entre sí, pero no idénticos: «comunidad» y «comunidad». La «comunidad» se refiere a la relación personal entre el «yo» y el «tú». La «comunidad», en cambio, supera este esquema apuntando hacia una «sociedad», un «nosotros». La familia, comunidad de personas, es por consiguiente la primera sociedad humana. Surge cuando se realiza la alianza del matrimonio, que abre a los esposos a una perenne comunión de amor y de vida, y se completa plenamente y de manera específica al engendrar los hijos: la «comunidad» de los cónyuges da origen a la «comunidad» familiar ⁷.

Aparecen dos responsabilidades: la horizontal, la de velar el uno por el otro en el compromiso de la alianza, y la

⁶ *Idem*, p. 13.

⁷ *Idem*, págs. 15-16.

vertical, la de velar por el desarrollo de los hijos engendrados; a su vez, estos últimos fortalecen la unidad de los progenitores:

El cometido implica a los padres en la realización de su alianza originaria. Los hijos engendrados por ellos *deberían* —*éste es el reto*— *consolidar esta alianza*, enriqueciendo y profundizando la comunión conyugal del padre y de la madre ⁸.

Ahora se detecta la necesidad del apoyo amplio de unas familias a otras, característica que en esta época resulta más difícil de darse y que, sin embargo, es necesario recuperar:

[...] en la época actual se ve la tendencia a restringir el núcleo familiar al ámbito de dos generaciones. Esto sucede a menudo por la escasez de viviendas disponibles, sobre todo en las grandes ciudades. Pero muchas veces esto es debido también a la convicción de que varias generaciones juntas son un obstáculo para la intimidad y hacen demasiado difícil la vida. Pero, ¿no es precisamente éste el punto más débil? *Hay poca vida verdaderamente humana en las familias de nuestros días*. Faltan las personas con las que crear y compartir el bien común ⁹.

Muchas veces se promueve la autorrealización, sin embargo, en el fondo, esto conlleva una falacia porque la propia realización no es en soledad, sino en la donación y ayuda al semejante. No obstante, la ayuda como entrega en la conyugalidad, muestra nuevamente la indisolubilidad del hecho de la unión:

⁸ *Idem*, p. 16.

⁹ *Idem*, págs. 27-28.

Cada hombre y cada mujer se realizan en plenitud mediante la entrega sincera de sí mismo; y, para los esposos, el momento de la unión conyugal constituye una experiencia particularísima de ello. Es entonces cuando el hombre y la mujer, en la «verdad» de su masculinidad y femineidad, se convierten en entrega recíproca. Toda la vida del matrimonio es entrega, pero esto se hace singularmente evidente cuando los esposos, ofreciéndose recíprocamente en el amor, realizan aquel encuentro que hace de los dos «una sola carne»¹⁰.

A continuación se insiste en la responsabilidad de asumir la indisolubilidad como consecuencia de una elección y, cuando ésta se niega, aparece la fragmentación de la personalidad por no afrontar los hechos consumados:

Ambos son responsables de la potencial, y después efectiva, paternidad y maternidad. El hombre debe reconocer y aceptar el resultado de una decisión que también ha sido suya. No puede ampararse en expresiones como: «no sé», «no quería», «lo has querido tú». La unión conyugal lleva en cualquier caso, *la responsabilidad del hombre y de la mujer*, responsabilidad potencial que llega a ser efectiva cuando las circunstancias lo imponen¹¹.

En la siguiente cita aparecen algunas de las diversas amenazas que, en la época contemporánea, minan la raíz de la familia. Vale la pena dejarla más extensa, pues hace una radiografía muy profunda y clarividente de los enfoques que están atrapando a las personas y las desvían del ejercicio y respeto a su dignidad:

¹⁰ *Idem*, p. 38.

¹¹ *Idem*, págs. 38-39.

[...] el desarrollo de la civilización contemporánea está vinculado a un progreso científico-tecnológico que se verifica muchas veces de manera unilateral, presentando como consecuencia características puramente positivistas. Como se sabe, el positivismo produce como frutos el agnosticismo a nivel teórico y el utilitarismo a nivel práctico y ético. En nuestros tiempos la historia, en cierto sentido, se repite. El *utilitarismo* es una civilización basada en producir y disfrutar; una civilización de las «cosas» y no de las «personas»; una civilización en la que las personas se usan como si fueran cosas. En el contexto de la civilización del placer, la mujer puede llegar a ser un objeto para el hombre, los hijos un obstáculo para los padres, la familia una institución que dificulta la libertad de sus miembros. Para convencerse de ello, basta examinar *ciertos programas de educación sexual*, introducidos en las escuelas, a menudo contra el parecer y las mismas protestas de muchos padres; o bien las *corrientes abortistas*, que en vano tratan de esconderse detrás del llamado «derecho de elección» (*pro choice*) por parte de ambos esposos, y particularmente por parte de la mujer. Éstos son sólo dos ejemplos de los muchos que podrían recordarse.

Es evidente que en semejante situación cultural, la familia no puede dejar de sentirse amenazada, porque está asechada en sus mismos fundamentos. Lo que es *contrario a la civilización del amor* es contrario a toda la verdad sobre el hombre y es una amenaza para él: no le permite encontrarse a sí mismo ni sentirse seguro como esposo, como padre, como hijo. El llamado «sexo seguro», propagado por la «civilización técnica», es en realidad, bajo el aspecto de las exigencias globales de la persona, radicalmente *no-seguro*, e incluso gravemente peligroso. En efecto, la persona se encuentra ahí en peligro, y, a su vez, está en peligro la familia¹².

¹² *Idem*, págs. 44-45.

Otro grave problema para el desarrollo personal y social es el individualismo, como se muestra en el siguiente párrafo:

El individualismo supone un uso de la libertad por el cual el sujeto hace lo que quiere, «estableciendo» él mismo «la verdad» de lo que le gusta o le resulta útil. No admite que otro «quiera» o exija algo de él en nombre de una verdad objetiva. No quiere «dar» a otro sobre la base de la verdad, no quiere convertirse en una «entrega sincera». El individualismo es, por tanto, egocéntrico y egoísta ¹³.

Por último, mostramos otro de los planteamientos desconcertantes que desorientan respecto al amor auténtico:

Ciertamente *contrario a la civilización del amor* es el llamado «amor libre», tanto o más peligroso porque es presentado frecuentemente como fruto de un sentimiento «verdadero», mientras de hecho destruye el amor. ¡Cuántas familias se han disgregado precisamente por el «amor libre»! En cualquier caso, seguir el «verdadero» impulso afectivo, en nombre de un amor «libre» de condicionamientos, en realidad significa hacer al hombre esclavo de aquellos instintos humanos, que Santo Tomás llama «pasiones del alma». El «amor libre» explota las debilidades humanas, dándoles un cierto «marco» de nobleza con la ayuda de la seducción y con el apoyo de la opinión pública. Se trata así de «tranquilizar» las conciencias, creando una «coartada mortal». Sin embargo, no se toman en consideración todas las consecuencias, especialmente cuando las sufren además del cónyuge, los hijos, privados del padre o de la madre y condenados a ser de hecho, *huérfanos de padres vivos* ¹⁴.

Para terminar con las citas de este autor, en la siguiente aparece la educación como una vía para dar solución a los problemas:

¹³ *Idem*, págs. 48-49.

¹⁴ *Idem*, p. 49.

La educación es, pues, ante todo *una «dódiva» de humanidad por parte de ambos padres*. ellos comunican juntos su humanidad madura al recién nacido, el cual, a su vez, les da la novedad y el frescor de la humanidad que trae consigo al mundo. Esto se verifica incluso en el caso de niños marcados por limitaciones psíquicas o físicas. Es más, en tal caso su situación puede desarrollar una fuerza educativa muy peculiar ¹⁵.

Del texto **El Papa con las familias**, entresacaremos ahora algunas de las ideas manifestadas por Benedicto XVI. A continuación, expresa a todos los pueblos la importancia de esta institución y, además, la responsabilidad de los padres de transmitir sus creencias, concretamente se refiere a los valores cristianos:

Todos los pueblos, para dar un rostro verdaderamente humano a la sociedad, no pueden ignorar el bien precioso de la familia, fundada sobre el matrimonio. «La alianza matrimonial, por la que el varón y la mujer constituyen entre sí un *consorcio* para toda la vida, ordenado por su misma índole natural al bien de los cónyuges y a la generación y educación de la prole» (**Código de Derecho Canónico**, c. 1055), es el fundamento de la familia, patrimonio y bien de la humanidad. Así pues, la Iglesia no puede dejar de anunciar que, de acuerdo con los planes de Dios (cf. **Mt 19, 3-9**), el matrimonio y la familia son insustituibles y no admiten otras alternativas.

La familia cristiana tiene, hoy más que nunca, una misión nobilísima e ineludible, como es transmitir la fe que implica la entrega a Jesucristo, muerto y resucitado, y la inserción en la comunidad eclesial ¹⁶.

¹⁵ *Idem*, p. 58.

¹⁶ **El Papa con las familias**, págs. 3-4.

Ahora, se explica la realidad del matrimonio y la familia desde una perspectiva teológica, de allí la trascendencia de cualquier actividad humana, pues ésta rebasa la sola dimensión corporal. Además, queda claro que el auténtico ejercicio de la libertad está vinculado a la fidelidad:

El matrimonio y la familia no son, en realidad, una construcción sociológica casual, fruto de situaciones históricas y económicas particulares. Al contrario, la cuestión de la correcta relación entre el hombre y la mujer hunde sus raíces en la esencia más profunda del ser humano y sólo a partir de ella puede encontrar su respuesta. Es decir, no se puede separar de la pregunta antigua y siempre nueva del hombre sobre sí mismo: ¿quién soy?, ¿qué es el hombre? Y esta pregunta, a su vez, no se puede separar del interrogante sobre Dios: ¿existe Dios?, y ¿quién es Dios?, ¿cuál es verdaderamente su rostro?

La respuesta de la Biblia a estas dos cuestiones es unitaria y consecuyente: el hombre es creado a imagen de Dios, y Dios mismo es amor. Por eso, la vocación al amor es lo que hace que el hombre sea la auténtica imagen de Dios; es semejante a Dios en la medida en que ama.

De esta conexión fundamental entre Dios y el hombre deriva la conexión indisoluble entre espíritu y cuerpo, en efecto, el hombre es alma que se expresa en el cuerpo y cuerpo vivificado por un espíritu inmortal. Así pues, también el cuerpo del hombre y de la mujer tiene, por decirlo así, un carácter teológico; no es simplemente cuerpo, y lo que es biológico en el hombre no es solamente biológico, sino también expresión y realización de nuestra humanidad. Del mismo modo, la sexualidad humana no es algo añadido a nuestro ser persona, sino que pertenece a él. Sólo cuando la sexualidad se ha integrado en la persona, logra dar un sentido a sí misma. Así, de estas dos conexiones —del hombre con Dios y, en el hombre, del cuerpo con el espíritu— brota una tercera: la conexión entre persona e institución. En

efecto, la totalidad del hombre incluye la dimensión del tiempo, y el «sí» del hombre implica trascender el momento presente: en su totalidad, el «sí» significa «siempre», constituye el espacio de la fidelidad. Sólo dentro de él puede crecer la fe que da un futuro y permite que los hijos, fruto del amor, crean en el hombre y en su futuro en tiempos difíciles.

Por consiguiente, la libertad del «sí» es libertad capaz de asumir algo definitivo. Así, la mayor expresión de la libertad no es la búsqueda del placer, sin llegar nunca a una verdadera decisión. Aparentemente esta apertura permanente parece ser la realización de la libertad, pero no es verdad: la auténtica expresión de la libertad es la capacidad de optar por un don definitivo, en el que la libertad, dándose, se vuelve a encontrar plenamente a sí misma ¹⁷.

En el siguiente párrafo, Benedicto XVI aborda con claridad los argumentos sofisticados que se esconden detrás del divorcio:

[...] las diversas formas actuales de disolución del matrimonio, como las uniones libres y el «matrimonio a prueba», hasta el pseudo-matrimonio entre personas del mismo sexo, son expresiones de una libertad anárquica, que se quiere presentar erróneamente como verdadera liberación del hombre. Esa pseudo-libertad se funda en una trivialización del cuerpo, que inevitablemente incluye la trivialización del hombre. Se basa en el supuesto de que el hombre puede hacer de sí mismo lo que quiera: así su cuerpo se convierte en algo secundario, algo que se puede manipular desde el punto de vista humano, algo que se puede utilizar como se quiera. El liberalismo, que se quiere hacer pasar como descubrimiento del cuerpo y de su valor, es en realidad un dualismo que hace despreciable el cuerpo, situándolo —por decirlo así— fuera del auténtico ser y de la auténtica dignidad de la persona ¹⁸.

¹⁷ *Idem*, págs. 5-6.

¹⁸ *Idem*, p. 7.

A continuación se detallan las condiciones de la fidelidad que manifiestan el modo como se desea ser amado:

El amor y la entrega total de los esposos, con sus notas peculiares de exclusividad, fidelidad, permanencia en el tiempo y apertura a la vida, está en la base de esa comunidad de vida y amor que es el matrimonio. [...] se han llegado a proponer nuevas formas de matrimonio, algunas de ellas desconocidas en las culturas de los pueblos, en las que se altera su naturaleza específica.

También en el ámbito de la vida están surgiendo nuevos planteamientos, que ponen en tela de juicio este derecho fundamental. Como consecuencia, se facilita la eliminación del embrión o su uso arbitrario en aras del progreso de la ciencia que, al no reconocer sus propios límites y no aceptar todos los principios morales que permiten salvaguardar la dignidad de la persona, se convierte en una amenaza para el ser humano mismo, quedando reducido a un objeto o a un mero instrumento. Cuando se llega a estos niveles se resiente la misma sociedad y se estremecen sus fundamentos con toda clase de riesgos¹⁹.

Hay tres asuntos que la Iglesia defiende en beneficio de toda la humanidad, independientemente del credo religioso. Se detallan a continuación:

Por lo que atañe a la Iglesia Católica, lo que pretende principalmente con sus intervenciones en el ámbito público es la defensa y promoción de la dignidad de la persona; por eso, presta conscientemente una atención a principios que no son negociables. Entre éstos, hoy pueden destacarse los siguientes:

- protección de la vida en todas sus etapas, desde el momento de la concepción hasta la muerte natural;

- reconocimiento y promoción de la estructura natural de la familia, como unión entre un hombre y una mujer basada en el matrimonio, y su defensa contra los intentos de equipararla jurídicamente a formas radicalmente diferentes de unión que, en realidad, la dañan y contribuyen a su desestabilización, oscureciendo su carácter particular y su irremplazable papel social;

- protección del derecho de los padres a educar a sus hijos.

Estos principios no son verdades de fe, aunque reciben de la fe una nueva luz y confirmación. Están inscritos en la misma naturaleza humana y, por tanto, son comunes a toda la humanidad. La acción de la Iglesia en su promoción no es, pues, de carácter confesional, sino que se dirige a todas las personas, prescindiendo de su afiliación religiosa. Al contrario, esta acción es tanto más necesaria cuanto más se niegan o tergiversan estos principios, porque eso constituye una ofensa contra la verdad de la persona humana, una grave herida causada a la justicia misma²⁰.

Respecto al influyente papel que tienen los medios de difusión, se les exige la responsabilidad para prever los efectos de los contenidos y los enfoques. A ellos se dirige Benedicto XVI:

Iluminar las conciencias de los individuos y ayudar a formar su pensamiento nunca es una tarea neutral. La comunicación auténtica demanda valor y decisión radicales. Requiere la determinación de aquellos que trabajan en los medios para no debilitarse bajo el peso de tanta información ni para conformarse con verdades parciales o provisionales. Por el contrario, requiere tanto la búsqueda como la transmisión de lo que es el sentido y el fundamento último de la existencia humana, personal y social (cf.

¹⁹ *Idem*, págs. 14-15.

²⁰ *Idem*, págs. 89-90.

Fides et ratio, n. 5). De esta forma, los medios pueden contribuir constructivamente a la propagación de todo lo que es bueno y verdadero ²¹.

Ante la facilidad para divertirse con medios artificiales, se ofrece el beneficio del contacto con la naturaleza, como un medio que los padres han de buscar en períodos vacacionales:

En el mundo en que vivimos, es casi una necesidad fortalecer el cuerpo y el espíritu, especialmente para quienes viven en la ciudad, donde las condiciones de vida, a menudo frenéticas, dejan poco espacio al silencio, a la reflexión y al contacto relajante con la naturaleza. Además, en las vacaciones se puede dedicar más tiempo a la oración, a la lectura y a la meditación sobre el sentido profundo de la vida, en el ambiente sereno de la propia familia y de los seres queridos. El tiempo de vacaciones ofrece oportunidades únicas para contemplar el sugestivo espectáculo de la naturaleza, «libro» maravilloso, al alcance de todos, grandes y chicos. En contacto con la naturaleza, la persona recobra su justa dimensión, se redescubre criatura, pequeña pero al mismo tiempo única, «capaz de Dios» porque interiormente está abierta al Infinito. Impulsada por la pregunta sobre el sentido que la apremia en el corazón, percibe en el mundo circundante la huella de la bondad, de la belleza y de la divina Providencia, y de una forma casi natural se abre a la alabanza y a la oración ²².

CONCLUSIONES

La riqueza del contenido de las citas presentadas puede ofrecer muchas soluciones según las diversas circunstancias en las que se encuentren las personas, sin embargo, algo concluiremos de manera general.

²¹ *Idem*, págs. 114-115.

²² *Idem*, págs. 117-118.

Es necesario plantear nuevas actitudes a nivel personal y a nivel social, para desenmascarar los argumentos materialistas, individualistas y hedonistas que sustentan tantos enfoques desacertados y, por lo tanto, desorientadores. Por eso, urge fortalecer a la familia nuclear con la ayuda de la familia extensa, que podría solucionar muchos de los problemas provocados por la dinámica social contemporánea.

En lo personal, fomentar en los padres de familia la responsabilidad *del otro*, en primer lugar del cónyuge y, cuando lleguen, de los hijos. Incrementar su formación para estar en condiciones de sacar adelante a los miembros de la familia. Además, los cónyuges han de adoptar con madurez los nuevos roles provocados por el sistema laboral, sin recriminarse ni adoptar actitudes competitivas. Planear el modo de descansar, sin dejarse llevar por la comodidad de acudir a espectáculos poco aptos, y propiciar la manera de estar en contacto con la naturaleza. Asumir el papel de educadores y, sobre todo, valorar la importancia de transmitir la fe.

En la adolescencia, promover la continencia y el sentido del dominio de sus impulsos. Que los jóvenes acepten los compromisos y contraigan matrimonio asumiendo el deber de la fidelidad en la responsabilidad de la acogida del otro. Que sean generosos y procreen. Que tengan la preocupación de vivir no sólo la paternidad material de conseguir los recursos para la supervivencia, sino que se comprometan con la educación y colaboren con el desarrollo de cada hijo hasta vivir y realizar las demandas de la vocación de cada uno. En la formación de las personas, especialmente las próximas a contraer nupcias, conviene tener en cuenta el contenido de la cita 17 (p. 187) pues resulta fundamental para la instrucción necesaria.

Allí se describe al ser humano como una criatura cuyo Creador le ha señalado quién es, lo que se espera de ella y el modo de vivir sus funciones para alcanzar el fin personal y social para la que fue creada. Se explica de modo contundente el ejercicio de la libertad y, por lo tanto, el modo de entender y vivir con libertad la dimensión sexual, a la luz de las creencias.

A nivel social, poner impedimentos al divorcio, alabar la fecundidad matrimonial y ayudar con incentivos económicos, de manera que los hijos no supongan un desgaste físico, psíquico y económico. Fomentar la fidelidad e impedir abusos e intromisiones de otras personas que debiliten el vínculo matrimonial. Revisar el sistema laboral para que la dedicación al trabajo no asfixie el tiempo para atender a la familia.

La sociedad ha de defender los tres aspectos propuestos en la cita 20 (p. 189) y, dar a conocer a todos sus miembros estos puntos que, como señala Benedicto XVI, no son negociables, por tanto, no están sujetos a consensos o a adaptaciones parciales.

Pero lo más urgente, tanto a nivel personal como a nivel social, es diseñar campañas de fidelidad. Ayudar a los cónyuges, buscando los medios más adecuados, a superar las naturales dificultades que surgen en la vida cotidiana. En la legislación, determinar medidas que fortalezcan los compromisos adquiridos y asignar sanciones a quienes se interpongan entre los cónyuges o fomenten las rupturas. La importancia de este tema se entiende a la luz de los beneficios de la fidelidad. Ella otorga congruencia y solidez,

robustece las personalidades al lograr la unidad entre lo que se desea, se planea, se manifiesta y se vive. Una sociedad conformada por personas íntegras no se desmorona, porque los ciudadanos no están fracturados.

La familia ofrece un clima cálido, un alimento nutriente, un aroma refrescante, una compañía silenciosa o parlante siempre oportuna, una mirada estimulante, una sonrisa afectuosa..., todo eso y mucho más es la familia, ella depende de cada uno, asumamos nuestra responsabilidad. ■

PRESENTACIÓN DEL LIBRO «FAMILIA: UNA JORNADA SOBRE SU NATURALEZA, DERECHOS Y RESPONSABILIDADES»¹

José Manuel Núñez Pliego

José Manuel
Núñez Pliego



Rector del *campus* de la Universidad Panamericana, Ciudad de México.
Doctorando por la Universidad de

Navarra, España.

Licenciado en Filosofía, Universidad Panamericana.

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

He disfrutado y aprendido mucho con la lectura de este libro. Me gustaría presentarlo mencionando algunas ideas que llamaron más mi atención. Manifiestamente, son ideas sueltas, sin preferencia alguna que la determinada por el gusto.

De inicio, me parece de gran relevancia la interdisciplinariedad alcanzada. Como bien lo señala Juan Arana, la interdisciplinariedad no es sencilla. Los problemas empiezan

¹ ASPE, Virginia *et al.*, **Familia: una jornada sobre su naturaleza, derechos y responsabilidades**, UP-Ponúa, México, 2007. 314 págs.

desde la pronunciación de la palabra ²; ni qué decir de las bases que son necesarias para iniciar el diálogo y, por supuesto, las complicaciones del diálogo mismo. Con frecuencia, al intentar converger sobre un tipo de conocimiento abordado desde distintas áreas del conocimiento, uno tiene la impresión de asistir a una segunda Babel del conocimiento. Se piensa que somos los filósofos, marcados por la pretensión de universalidad de nuestro saber, los indicados para fungir como árbitros en la interconexión de las ciencias. No obstante, la tarea no es fácil, no escapamos a la dificultad que entraña la interdisciplinariedad y, en no pocas ocasiones, somos precisamente nosotros los que agudizamos los dilemas. Por supuesto, los enredos no son privilegio de mis colegas. Basta asistir a una reunión de amigos de diferentes profesiones para constatar la variopinta multitud de caminos que habrá para afrontar una misma realidad.

Juan Arana, hablando de los inconvenientes que la interdisciplinariedad acarrea, lo resume de la siguiente manera:

La interdisciplinariedad tropieza con los intereses gremiales de los especialistas, las ambiciones territoriales de los académicos y el desinterés para todo lo que no sea el corto plazo de los administradores públicos. Son dificultades extrínsecas a las que hay que sumar las intrínsecas: babelización de la cultura, multiplicaciones de lenguajes especializados, proliferación de metodologías ultraspecíficas, etcétera ³.

² Cfr. ARANA, Juan., Seminario **¿Es posible la interdisciplinariedad? Teoría y práctica**, UNAV, Pamplona., 2001 [www.unav.es/gep/PosibleInterdiscip.html].

³ *Ibidem*.

Como imaginarán, la naturaleza plural y dinámica de las discusiones sobre la familia no es inmune a los diferentes cantos de sirenas que, a menudo, surten sus efectos desconcertantes. Y, sin embargo, pienso que la certeza de que la interdisciplinariedad no es un «lujo prescindible», se encarnó en este libro sobre la familia. Es muy sugestivo descubrir que el cuerpo académico que contribuyó a la realización del texto no se comunicó. Evidentemente, tampoco se les presentó una línea temática directriz y, con todo, en el texto subyace una idea común de familia. El hecho no es de poca monta. El golpe que propina a la desarticulación de los saberes es potente y, para los que confiamos en la universalidad de la universidad, esperanzador.

Así, lo que encontramos en este libro es un verdadero diálogo. Y me parece que en esta ocasión fue posible, entre otros factores, gracias a que en todos los autores se observa un trasfondo jurídico muy formado y una firmeza antropológica que hace que el texto nos muestre la solidez de un cuerpo de investigadores humanista. Amén del amplio conocimiento que los autores poseen de la materia, ideas claras al respecto, lealtad con el interlocutor, ganas de solucionar problemas, espíritu de tolerancia y, por encima de todo, un amor apasionado por la verdad. Por eso fue posible el diálogo. Por si fuera poco, buena parte de los escritos son abordados de manera historiográfica y todos de una manera crítica. Aquí reside, pienso, otra de las grandes aportaciones del libro: los autores han mostrado una ensalzable posición abierta a comprender nuevas formas de la realidad familiar.

Estos atributos y los retos que ellos representan —además, por supuesto, de otras propiedades que ahora dejo de lado—

hacen del libro una obra relevante. No dudo que estas encomiables cualidades fueron difíciles de manejar a la hora de estructurar el texto. A pesar de los inconvenientes, la compilación realizada por Virginia Aspe quedó muy bien lograda.

Las primeras dos participaciones —la de Virginia Aspe y la de Ana Teresa López de Llergo— apuntan hacia una propuesta metodológica. Proyecto que, dada la naturaleza del tema, resulta imprescindible. El primer capítulo —Naturaleza de la familia— realiza un interesante recorrido por la concepción de familia en la cultura náhuatl prehispánica, en el mundo musulmán, en la visión cristiana y, finalmente, según la concepción griega, examinada desde la perspectiva aristotélica. Me ha llamado la atención, de este primer capítulo en el que participan Miguel León Portilla, Luis Xavier López Farjeat, Alberto Pacheco y Héctor Zagal, cómo —a pesar de tratarse de culturas tan dispares— en todas encontramos la seria conciencia de la importancia social de la familia, su dimensión formadora, el fuerte compromiso que entraña y las formas naturales en las que debe realizarse.

Otra de las ideas que me resultó destacada y que los autores de este capítulo subrayan en diversos momentos, es el papel de la mujer en la vida familiar. Pareciera, según la creencia más extendida que, en las culturas revisadas, la actuación de la mujer es secundaria. No obstante, gracias a los autores de este primer capítulo, constatamos que el desempeño femenino no es una labor supletoria. Miguel León Portilla, para hablar del papel que juega la mujer en la familia náhuatl, nos ofrece algunos testimonios relatados en el **Códice Matritense**. Uno de ellos, a la letra, señala:

La madre de familia:
tiene hijos, los amamanta.
Su corazón es bueno, vigilante,
diligente, cava la tierra
tiene ánimo, vigila.
Con sus manos y su corazón se afana.
Educa a sus hijos,
se ocupa de todos, a todos atiende.
Cuida de los más pequeños.
A todos sirve,
se afana por todos, nada descuida,
conserva lo que tiene,
no reposa ⁴.

Los últimos versos no admiten ambigüedades: *se afana por todos/ nada descuida/ no reposa*. La figura de la mujer —como la del hombre— es prioritaria para el desarrollo familiar. Y estas dos piezas son, junto con la prole, constituyentes esenciales del núcleo familiar.

Del otro lado del planeta, en el mundo musulmán —como bien lo apunta Luis Xavier López Farjeat, y a diferencia de lo que podría pensarse en Occidente—, el papel de la mujer tampoco es de poca monta. A ella está reservada la educación de los hijos. Los lazos afectivos que existen entre ella y su descendencia hacen que, desde otro punto de vista, el honor y el respeto a la madre se vuelvan fundamentales y, en ocasiones, la centralidad de la madre es tal que, paradójicamente, puede surgir el matriarcado ⁵. Y no me extraña que así

⁴ LEÓN PORTILLA, Miguel, «La familia náhuatl prehispánica», en **Familia: una jornada sobre su naturaleza, derechos y responsabilidades**, UP-Portilla, México, 2007, p. 7.

⁵ LÓPEZ FARJEAT, Luis Xavier, «La familia en el entorno musulmán», en **Familia: una jornada sobre su naturaleza, derechos y responsabilidades**, *op. cit.*, p. 34.

acontezca, pues nuestro primer hogar es el seno materno. Por algo utilizamos la palabra «entrañable» para referirnos a una realidad que nos es muy querida.

En la religión católica, el cometido de la mujer no es menos relevante. Entre otros atributos, la madre es también pieza angular para la educación. En la **Carta a las familias**, Juan Pablo II no vaciló en sentenciar que:

Debemos estar a lado de toda madre que espera; debemos rodear con una particular asistencia a la maternidad, y al gran suceso que se le vincula: la concepción y el nacimiento del hombre, que están siempre en la base de la educación humana. La educación se fundamenta sobre la confianza en aquella que ha dado la vida ⁶.

Debido a la alta misión que se les confiere a las mujeres, la Iglesia Católica no titubea en enaltecer el papel decisivo que tienen en la familia. Y, por ello mismo, afirma que Dios las ha dotado de un carisma natural propio, hecho de aguda sensibilidad y de fina percepción de la medida, del sentido de lo concreto y de providencial amor por lo que está en estado germinal y por ello necesitado de cuidados diligentes ⁷.

Estoy convencido de que, en el mundo contemporáneo, el reconocimiento de la identidad de la mujer —por parte de la sociedad, de la familia y de sí misma— camina unido a la adecuada dinámica familiar. Y esta correcta estimación está fundada en el reconocimiento de la especificidad, integralidad y complementariedad de la mujer. Se trata de descubrir la

⁶ JUAN PABLO II, **Carta a las familias**, EUNSA, Pamplona, 1980, p. 48.

⁷ Cfr. *Idem.*, p. 201.

contribución propia, peculiar, que exprese la riqueza del modo femenino de ver el mundo y de re-conceptuar la complementariedad del hombre y la mujer ⁸.

Digna de atención es, de igual manera, la elevada opinión que los autores mantienen sobre la prioridad de la vida. Ahí sí, no hay un solo matiz discordante. Algo, que ahora dejo entre líneas, tendrá que decir este acuerdo entre autores y culturas. Hay un poema de Miguel Hernández, **Hijo de la luz y de la sombra**, que enmarca muy bien lo que he mencionado sobre la prioridad de la vida, el papel de la mujer y la dimensión social de la familia. Algunos de los versos del poeta español dicen:

(...)

Haremos de este hijo generador sustento,
y hará de nuestra carne materia decisiva:
donde sienten su alma las manos y el aliento
las hélices circulen, la agricultura viva.

(...)

Él hará que esta vida no caiga derribada,
pedazo desprendido de nuestros dos pedazos,
que de nuestras dos bocas hará una sola espada
y dos brazos eternos de nuestros cuatro brazos.

(...)

Con el amor a cuestas, dormidos y despiertos,
seguiremos besándonos en el hijo profundo.
Besándonos tú y yo se besan nuestro muertos,
se besan los primeros pobladores del mundo.

⁸ VILADRICH, Pedro Juan., **La familia, documento 40' ONG'S**, Documentos del Instituto de Ciencias para la Familia, Madrid, 1995, p. 49.

El capítulo segundo se encuadra bajo la idea general de qué es la familia hoy. Se trata de un variado recorrido, principalmente de índole jurídica, que se pregunta por el estatuto actual de la familia y las sustanciales influencias que delimitaron el marco contextual en el que ahora se encuentra. En este segundo apartado del texto, en el que participan Jorge Adame, Luis Felipe Martí, Jaime del Arenal, Felipe de la Mata, Dora Sierra y Carlos Llano, es palpable la idea del hombre como sujeto social. Y pudiera parecer que no estamos descubriendo el hilo negro al señalar que los humanos somos sociales, pero al afirmar que somos sociales antes que individuales, la idea luce más novedosa. La aportación —que no es mía, sino de José Pérez Adán⁹— indica que lo que hace humano al ser humano es su condición social y, más en concreto, su estado familiar. Estamos hablando de un fenómeno universal que nos hace adivinar que es precisamente la familia lo que permite que la sociedad funcione. Por eso podemos entender la sociedad como el lugar de reconocimiento familiar; donde nos advertimos como familiares. Afirma Pérez Adán:

Es en la familia donde se reconocen las dependencias y las necesidades se subvienen mucho mejor y mucho antes de que intervenga el Estado. Nuestro aprendizaje social se radicaliza en la familia: casi todo lo que sabemos lo aprendemos en y desde la unidad familiar. La familia nos enseña a comunicarnos, a presentarnos como humanos, a cuidarnos, y a querer. Es, a la postre, el ámbito en el que nos sentimos valorados por nosotros mismos. Por eso entendemos que la máxima degeneración humana y social la encontramos en la degeneración familiar, que viene a ser la pérdida del nosotros que somos cada uno¹⁰.

⁹ Cfr. PÉREZ ADÁN, José., **Repensar la familia**, Ediciones Internacionales Universitarias S.A., Madrid, 2005., p. 74 y ss.

¹⁰ *Ibidem*.

Dicho en breves palabras, el reconocimiento del sujeto familiar es de fundamental importancia para que de una sociedad se pueda predicar que es humana.

En los pliegues del fragmento de Pérez Adán encontramos una noción compartida con los autores del libro que presentamos: la célula social básica es la familia. A partir de ello se mantiene la esperanzadora visión del ser humano, pues se confía en este núcleo familiar donde nos podemos desarrollar sin cuidados y sin complejos. En libertad, sin necesidad de defensas, siendo nosotros mismos.

La tercera parte del libro se refiere, principalmente, a las responsabilidades que debe hoy terminar de asumir la institución familiar de cara al futuro. Los artículos, en los que participan Regina Jiménez Ottalengo, Marveya Villalobos, José Luis Ortiz, Beatriz Quintanilla, Alejandra Tinajero y Rodrigo Guerra, gozan de una ostensible actualidad.

La idea de la supervivencia de la familia se encuentra también en todos ellos. A pesar de escuchar continuamente que la familia está en crisis, no desaparecerá. Es más, creo que gracias a esta tan anunciada crisis, se ha vigorizado una tenaz vitalidad de la familia. Hemos visto cómo muchos movimientos políticos, ideológicos y sociales que intentaban arrinconar a la institución familiar han ido perdiendo peso o han desaparecido. Claramente, los retos aún son numerosos. A pesar de ello, o mejor dicho gracias a ello, muchas sociedades han acrecentado su conciencia de la valoración familiar. Resulta sorprendente constatar que, en Europa, más del 70% de la personas piensan —afirma el Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad de Navarra— que la familia es una

institución válida y no pasada de moda. Sobre un máximo de cinco puntos, el índice medio expresado de satisfacción de la vida familiar recibe 4.02 puntos¹¹.

La valoración positiva de la familia no sugiere el regreso a la familia del pasado. La familia actual y futura se enfrenta a claros desafíos de los que conviene tomar nota y para los que el libro que presentamos son una excelente referencia.

Y tal vez un primer punto en el redescubrimiento de la verdadera familia es escuchar su verdadera voz, limpia de prejuicios ideológicos e intereses creados. Como bien lo señala Marveya Villalobos, será necesaria una mayor preparación de las capacidades de los miembros de la familia para más altas formas de comunicación humana.

En la adaptación a los cambios, sin embargo, no puede perderse la propia identidad, que es representar el hábitat amoroso y solidario donde el ser humano se desarrolla como persona irrepetible. ■

¹¹ VILADRICH, Pedro Juan, **La familia, documento 40° ONG'S**, *op. cit.*, p. 16 y ss.

ENSEÑANZA EN PEQUEÑOS GRUPOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. TUTORÍAS, SEMINARIOS Y OTROS AGRUPAMIENTOS

Kate Exley, Reg Dennick
Ed. Nancea., Madrid., 2007., 206 págs.

DATOS DE LOS AUTORES

Kate Exley es consultora en temas de educación y de formación continua del profesorado y tutora de la Universidad de Nottingham. Es especialista en educación superior y en temas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación, acreditación y planificación curricular.

Reg Dennick es vicedirector de la Escuela de Medicina de la Universidad de Nottingham. Es especialista en aprendizaje basado en problemas (ABP), en clases dirigidas por estudiantes y en clases sin tutor.

CONTENIDO

El libro ofrece once temas sobre la enseñanza en pequeños grupos (EPG). En síntesis, los mencionamos a continuación: 1) Se explica qué es la enseñanza EPG. 2) Se ofrecen las condiciones para que la EPG funcione con éxito. 3) Se mencionan las actitudes que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA); modelos de enseñanza, aprendizaje y

facilitación; la naturaleza de los grupos; las habilidades de comunicación y el proceso de formulación de preguntas. 4) Se plantea el tema del trabajo en grupo y se ofrecen algunas técnicas y métodos para ser utilizados en el aula. 5) Se presenta lo referente al aprendizaje basado en problemas (ABP). 6) Se proporcionan algunas razones por las cuales se puede adoptar el enfoque del aprendizaje centrado en el alumno y el aprendizaje colaborativo en la EPG. 7) Se explican cuáles son las habilidades clave para la EPG. 8) Se sugiere el uso de las TIC's en la EPG y se explica cómo puede hacerse. 9) Se mencionan y ejemplifican las clases distribuidas en subgrupos y en talleres. 10) Se aborda la diversidad de los estudiantes en la EPG y se sugiere cómo ayudarlos. 11) Se hace referencia al tema de la evaluación en las sesiones del ABP.

VALORACIÓN CRÍTICA

Exley y Dennick escriben este libro desde su experiencia como profesores de la Universidad Nottingham, en el Reino Unido, y lo dedican a aquellos profesores que se inician como docentes en la enseñanza superior.

El texto pertenece al título más actual de una colección especializada en la enseñanza superior. Con un estilo sencillo y didáctico, los autores ofrecen los contenidos nucleares de la EPG, así como algunos consejos, ejemplos y lecturas recomendadas para la práctica educativa de esta metodología. De tal manera, el libro resulta ser un manual fácil de seguir, no obstante el rigor metodológico con el que se maneja el contenido.

El título del libro engloba la enseñanza en pequeños grupos. Un grupo pequeño, señalan Exley y Dennick, es aquel

que se constituye entre cinco y ocho alumnos, aproximadamente. Sin embargo, según el enfoque que se dé al grupo, puede ampliarse hasta veinticinco, como en el caso de un «seminario».

Aunque el énfasis está en el grupo pequeño, la obra sugiere también la eficacia de la metodología en la modalidad de la enseñanza virtual y para grandes públicos, toda vez que los recursos electrónicos desdibujan los límites de la enseñanza en pequeño grupo y la enseñanza en grupo grande, y permiten la formación de comunidades de aprendizaje sin la necesidad de que tanto el profesor como los estudiantes estén presentes en la misma aula y al mismo tiempo, lo mismo sucede en el caso del trabajo distribuido, las clases de problemas, las prácticas en grupo y los talleres que, al requerir la división del grupo en pequeños grupos, aceptan la modalidad de EGP.

Para el profesor que quiera desarrollar la EGP, resulta especialmente interesante el planteamiento acerca de las adaptaciones que ha de realizar a su estilo docente en tanto sus funciones ante el grupo y en tanto a las competencias que deben desarrollarse para ser eficaz en el desempeño de esta metodología.

Con base en lo anterior, en la EGP, el profesor ha de asumir el papel de tutor y, como tal, ha de desarrollar ciertas competencias específicas de esta modalidad en su práctica profesional. En este caso, el libro ofrece los criterios básicos para que la EGP funcione con éxito. En cuanto a las funciones del profesor (como tutor) que la EGP presenta, distinguimos en la obra, la siguiente clasificación: a) EGP en los

grupos dirigidos por el tutor, en donde se trabajan las modalidades de sesiones tuteladas, los seminarios y los grupos ABP; b) EGP en los grupos dirigidos por alumnos, en donde caben las modalidades de sesiones tuteladas sin tutor, los grupos de aprendizaje y los grupos de autoayuda; c) EGP en los grupos virtuales, que agrupa sesiones tuteladas virtuales y discusiones por correo; d) EGP en grandes grupos, que incluye el trabajo distribuido, las clases de problemas, las prácticas en grupos y los talleres.

Dado que el trabajo en grupos pequeños no favorece el anonimato de sus integrantes, Exley y Dennick exponen también algunas ideas para desarrollar las habilidades comunicativas y las actitudes ante la enseñanza y el aprendizaje para facilitar el trabajo en la modalidad EGP.

Como toda obra de actualidad, incluye la temática de la diversidad. Con ella, los autores fijan una atención específica a los requerimientos de los grupos de estudiantes en la EGP que son multidisciplinarios, que tienen capacidades distintas, que incluyen estudiantes internacionales, quienes no comparten la misma lengua materna, los estudiantes de edad adulta y de la tercera edad que, por razones personales o profesionales, se encuentran estudiando en la Universidad, y los estudiantes que presentan alguna discapacidad. Así también, apuntan hacia las necesidades del tutor para dirigir un grupo pequeño con alumnos muy diferentes.

El libro finaliza con el tema de la evaluación. La evaluación del tutor, de los estudiantes y de su trabajo en las actividades de EGP, orienta el enfoque de esta obra, que concluye

con un apartado sobre «evaluación formativa», en donde es especialmente destacable la sección de «retroinformación mutua».

Aunque la propuesta del texto está escrita para resaltar los beneficios de la EGP, no desconoce los posibles inconvenientes que esta modalidad puede presentar, como por ejemplo el hecho de que es cara, sobre todo en términos de recursos humanos, o que en muchas instituciones se ha producido un incremento del número de estudiantes sin el correspondiente incremento del número de docentes, lo que ha supuesto una evidente presión con respecto a la viabilidad de la EGP.

Finalmente, cabe decir que **Enseñanza en pequeños grupos en educación superior**, de Exley y Dennick, es un libro recomendable para todo aquel que se dedica a la docencia, pues como los mismos autores mencionan, una característica de la EGP es que incluye una gran variedad en la enseñanza en pequeños grupos como los seminarios, las sesiones tuteladas, los talleres o las reuniones ABP, entre otras, en las cuales, sin duda, muchos profesores del nivel superior ubican su práctica docente. ■

Mónica del Carmen Meza Mejía

DIDÁCTICA UNIVERSITARIA EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Guillermo Bautista, Federico Borges, Anna Forés
Ed. Nancea., Madrid., 2006., 245 págs.

Los autores tienen en común el ser profesores de la Universitat Oberta de Catalunya (universidad no presencial, que posee como misión la educación continua) e interesarse sobre el tema de la didáctica y la educación a distancia.

Guillermo Bautista es pedagogo, profesor de Ciencias de la educación, y especialista en diseño, desarrollo e innovación didáctica y curricular. Es investigador, asesor y formador en el ámbito de la integración didáctica y curricular de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos. En colaboración con Federico Borges, trabajó el texto **Aprender en grupo en entornos virtuales** y presentó una **Propuesta metodológica para la enseñanza superior en entornos virtuales**.

Federico Borges es licenciado en Filología inglesa, por la Universidad Jaume I de Castellón. También es formador de

docentes en línea y especialista en el estudiante en entornos virtuales. Escribió un artículo sobre **La frustración del estudiante en línea**.

Anna Forés es doctora en Filosofía y Ciencias de la educación, y licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y tiene una maestría en Innovación curricular de la educación de las personas adultas. Es profesora de las Escuelas Universitarias de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, en la Universidad Ramon Llull, y profesora asociada de la Universidad de Barcelona. Escribió un artículo sobre **El blended e-learning**.

La elección de esta obra **Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje** responde al interés de valorar la acción docente en diversos ambientes de aprendizaje, además de los presenciales.

La universidad del siglo XXI está viviendo grandes cambios. «Ciertamente la incorporación de las TIC's (p. 21), el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) [referido a la realidad educativa europea], hacen que la universidad se mueva en una nueva y doble dirección» (p. 22). Esta doble dirección yace en la importancia que debe dársele al estudiante y la relevancia del contexto de aprendizaje.

«Los docentes hemos recibido un entrenamiento prolongado en ser estudiantes presenciales, llegando a alcanzar un cierto grado de competencia en el entorno presencial. Por razones históricas, nos encontramos en el trance de pasar a ser docentes en línea o de incorporar la acción docente en línea como complemento de nuestras clases presenciales sin

haber recibido una preparación específica, en muchos casos, y muy probablemente sin haber sido estudiantes en línea con anterioridad» (p. 33).

«Para la transformación de la metodología docente universitaria es muy importante que el profesorado entienda la importancia de la diferenciación conceptual entre alumno y estudiante, por las connotaciones que tiene que el docente proyecte una u otra concepción en cada una de las personas que participan en la formación» (p. 34).

Hago hincapié en la manera como aprendieron los docentes, porque al ser éstos quienes actualmente enseñan, son los encargados de ir adecuando las formas de interacción con los estudiantes de acuerdo a las potencialidades que actualmente ofrecen las TIC's, en cuanto a comunicación y manejo de la información. Pero no sólo habrá que atender a la tecnología, sino también prestar atención al sujeto de aprendizaje como un estudiante y no como un alumno.

«La función académica universitaria se ha entendido como un binomio indisoluble de docencia e investigación. Hemos recibido formación sobre las materias que impartimos y sobre las disciplinas que investigamos» (p. 60).

Bautista, Borges y Forés abordan puntos medulares sobre la función de los docentes universitarios cuando mencionan el binomio indisoluble que caracteriza a todo académico. Sin embargo, muestran un problema el cual viven todas las universidades: su profesorado no necesariamente tiene formación pedagógica y, en concreto, formación didáctica. «Desde el inicio de nuestra carrera

docente, la capacitación pedagógica venía dada o por la formación requerida, o por las ganas de aprender a enseñar, o por aprendizaje vicario» (p. 60).

Esta realidad invita al docente universitario a prepararse para la didáctica universitaria en un Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA). Al escribir sobre dicha didáctica, Bautista, Borges y Forés comentan que ésta «[...] debe ayudarnos a reflexionar sobre los cambios en nuestra labor docente. Saber si todo lo que hemos aprendido hasta ahora, en los formatos presenciales, nos sirve o no en EVEA» (p. 59).

Más adelante formulan otras dos incógnitas a despejar: «¿En qué cambia el rol del docente en un EVEA?» (p. 61) y, «¿todo buen docente presencial es buen docente en un entorno virtual?» (p. 63). Esta carencia en la formación docente, a partir de la incursión de las TIC's en los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia, invita a los docentes a conocerse en entornos virtuales y a contestar las siguientes preguntas: «¿Qué nos van a pedir los estudiantes? o ¿qué esperan los estudiantes de nosotros? ¿Seremos buenos docentes en un entorno virtual? ¿Cómo será la docencia? [...]» (p. 66).

El encuentro virtual que un docente tiene con sus estudiantes, requiere de algunas «*competencias y actitudes personales y pedagógicas*, como: atención, bondad, claridad, desafío, entusiasmo, *retroalimentación*, *ganas de enseñar a aprender*, *honestidad e interés*, entre otras» (p. 69). Pero no se piense que dichas competencias y actitudes del docente garantizan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia. Para lograr lo anterior se requiere también de competencias y actitudes personales en el alumno, como «proactividad y la autonomía» (p. 37).

La motivación y la acción tutorial como base de la docencia en línea, son otros elementos a tomar en cuenta para el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje. «Saber motivar a los estudiantes y la acción tutorial son la base de este diseño de docencia. Enseñar y aprender desde este paradigma, implica especialmente que el docente se convierta en un tutor, en el sentido etimológico de la palabra: como el tutor que ayuda a crecer a las plantas y a los árboles, los docentes se convierten aquí en tutores [...]» (p. 76).

El diseño y la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje en un entorno virtual se añade a los anteriores elementos. «La acción docente mediada por un entorno telemático es diferente en ciertos aspectos a la acción docente presencial, por lo que requiere un diseño adaptado a los condicionantes y posibilidades del medio en el que tiene lugar» (p. 85).

Las dimensiones del diseño deberán contemplar en primera instancia el modelo pedagógico de la institución y sobre éste el segundo elemento que es la plataforma que sostendrá tecnológicamente al EVEA. «[...] no deberíamos comenzar la casa por el tejado: adquirir o desarrollar un entorno virtual y después ver qué se puede hacer con él. Antes bien al contrario, debemos tener claro qué modelo pedagógico creemos que se adecua mejor tanto a las necesidades de nuestros estudiantes como a las nuestras, y después decidir qué entorno y funcionalidad nos interesa más».

Cuando se tiene el modelo pedagógico y la plataforma para el EVEA, el siguiente paso es la previsión de la acción docente en los entornos virtuales. «[...] es necesario prever la

acción docente en dos planos: el de la acción constante de acompañamiento y el de la acción indirecta a través de ciertos recursos [...] el docente planificará y realizará una acción constante de guía y de resolución de consultas a lo largo del curso [...] además [...] habrá seleccionado, diseñado y producido una serie de materiales y dispuesto una variedad de recursos que estarán al alcance de los estudiantes en el aula virtual [...]» (p. 97).

Bautista, Borges y Forés, especialistas como ya mencionamos, en procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia, vinculan a los profesores con el proceso de diseño de los EVEA, en la elección de los materiales y recursos didácticos para la formación en línea. «Dentro del proceso de diseño y planificación de una propuesta en línea, el profesor deberá seleccionar los recursos y materiales que sustenten el aprendizaje de los estudiantes. Aunque en ocasiones puede ocurrir, el profesorado no tiene que ser el encargado de diseñarlos ni de desarrollarlos» (p. 107).

Si se buscan procesos de educación a distancia exitosos es fundamental incluir en estas tareas y estrategias de desarrollo y seguimiento, una acción educativa formativa en línea, utilizando tres fases aplicadas a la educación presencial como son: la «[...] inicial o de socialización, [la] de desarrollo [y la] de cierre» (p. 116). [...] Es interesante, desde el punto de vista del docente, poder distinguir estos tres momentos para analizar las tareas, las actividades y las comunicaciones que deben plantearse en la formación en un entorno virtual» (p. 116).

Pero para lograr lo anterior, habrá que contemplar algunos aspectos diferenciales de la formación en EVEA y la formación

presencial como: «la asincronía, la distancia, [el] trabajo docente en la virtualidad, la necesidad de una didáctica diferente, la agrupación de los estudiantes en un aula virtual, la comunicación [mediada] entre los participantes y la gestión de la diversidad cultural» (p. 23).

En repetidas ocasiones escriben que «La formación en EVEA no tiene que ver sólo con la tecnología, tiene más de replanteamiento y de innovación que de novedad tecnológica, más de aprovechar la oportunidad y actualizar el rol docente [...] que de hacer lo que el resto de las instituciones y ofrecer también cursos en línea para no perder el tren» (p. 23).

La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales es otro de los temas importantes. «La evaluación de los estudiantes debe permitir [...] medir en primer lugar el grado de progreso en el aprendizaje» (p. 167).

«La evaluación es un elemento fundamental en la acción docente en cualquier entorno formativo» (p. 170). La evaluación ha de fomentar la mejora continua. De acuerdo a ello, los especialistas Bautista, Borges y Forés destacan: «[...] en un EVEA si buscamos aprovechar las posibilidades reales de la evaluación para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos y su propia valoración de la formación [...]» (p.170), se mejora el proceso educativo. Pero habrán de establecerse criterios de evaluación desde el primer día que el estudiante entra en contacto con el modelo educativo. «Para los estudiantes adultos la satisfacción o insatisfacción con la primera clase o sesión en un EVEA es determinante para su continuidad [...]» (p. 172).

La evaluación hay que ejercitarla con congruencia entre la «metodología empleada» (p. 182) y tomando en cuenta «[el] proceso [y el] resultado» (p. 175).

Finalmente Bautista, Borges y Forés desarrollan un apartado sobre la innovación educativa que puede aplicarse a cualquier modelo educativo: «Innovar en educación superior es poner en juego toda la red de elementos y sistemas que forman parte de la comunidad educativa: los estudiantes, los docentes, los materiales, los contextos educativos, los requisitos tecnológicos o institucionales [...]» (p. 189).

Es bueno tomar en cuenta algunos principios innovadores como: «despertar el deseo de aprender» (p. 191), «la resiliencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje» (p.193), la «flexibilidad y contextualización» (p. 194), «des-educar y (re) sentir la educación superior» (p. 195), «co-construir como propuesta metodológica» (p. 197) «rescatar el *katirós* educativo» (p. 198) «y establecer contactos didácticos con derechos y deberes» (p. 200). ■

Claudia Fabiola Ortega Barba

CURRÍCULUM Y ACTORES. DIVERSAS MIRADAS

Concepción Barrón Tirado (coordinadora), et al.
CESU-UNAM., México., 2004., 228 págs.

LOS AUTORES

María Concepción Barrón Tirado es doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I; investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Leticia Canales Rodríguez es docente investigadora de la Universidad Autónoma de Hidalgo, Área Académica de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

Elisa Lugo Villaseñor es catedrática del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Lilia Martínez Lobatos es profesora de la Universidad Autónoma de Baja California.

Miguel Monroy Farías es profesor de la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México.

CONTENIDO

1. FORMACIÓN PROFESIONAL: MODELOS, PERSPECTIVAS Y ORIENTACIONES CURRICULARES.

Concepción Barrón Tirado.

Globalización y educación

- Nuevos enfoques para la educación superior en virtud de las tendencias del siglo XX: procesos de democratización, mundialización, polarización, marginación y fragmentación de la sociedad contemporánea.
- CEPAL-UNESCO. temas de debate contemporáneo: mayor duración de la escolarización, creciente demanda social de la educación.

Economía, escuela y flexibilidad

- Cada vez más atención a las cuestiones relativas a la pertinencia social de la educación superior. En especial, a los enlaces de este nivel de educación con el mundo laboral.
- Términos acuñados en las áreas de la administración hacia los ámbitos de las directrices educativas: eficiencia, rendimiento, evaluación y planeación, calidad, diferenciación, flexibilidad.
- Flexibilidad: Forma parte de la reestructuración económica. Hace posible la movilidad de los trabajadores hacia diversos puestos y la disponibilidad para alternar la intensidad y ritmos de trabajo. Incorpora la necesidad de nuevos perfiles de egreso en los que sobresale la versatilidad.

Modelos de formación profesional

- Modelo de flexibilidad curricular. Diferentes posturas: Tendencia hacia la reorientación y diversificación de la oferta académica. Inclinación a satisfacer necesidades educativas

sociales y científicas. Currículum abierto que proporciona oportunidades para elegir entre todos los cursos que ofrece la universidad. Organizar los estudios que permitan la adecuación a las aptitudes e intereses de los estudiantes. Posibilidad de que las actividades de aprendizaje se seleccionen al considerar los requerimientos del programa y las características del estudiante.

- Perspectiva de la educación basada en competencias. Se fundamenta en tres razones: Enfocar el crecimiento económico y el desarrollo social en el ser humano. Crear mejores puestos de trabajo en los que el factor decisivo sea la susceptibilidad de emplearse de cada ser humano. Centrarse en la necesidad del cambio.
- Modelo tutorial. El papel del profesor se trastoca de transmisor de conocimiento al de tutor o asesor del alumno. El profesor asume el papel de un consejero o compañero mayor. Posibilita una relación pedagógica diferente de la observada con la docencia ante grupos numerosos.
- Orientación hacia la práctica o modelo *in-service*: Se desprende de la necesidad de transferir el conocimiento al ámbito del trabajo profesional. Los alumnos desarrollan un aprendizaje autónomo y significativo en escenarios reales de trabajo.
- Orientación del aprendizaje basado en la solución de problemas: La resolución de problemas se concibe como una estrategia educativa que tiene como eje al alumno. También se sustenta en la preocupación de que los conocimientos generales no son en todos los casos aplicables al mundo del trabajo. El docente debe lograr que los problemas sean motivadores y efectivos, lo cual es posible sólo si se los extrae de la vida cotidiana o del ámbito profesional.

- **Modelo modular:** Esta propuesta tiene como premisa seleccionar problemas de la realidad alrededor de los cuales se configuran unidades de enseñanza. Los problemas se convierten en los objetos de transformación para analizarlos en su dimensión didáctica en un proceso de aprendizaje.
- **Orientación hacia el aprendizaje transdisciplinario:** Con base en esta propuesta, la enseñanza y el aprendizaje procuran superar la perspectiva disciplinaria, la cual tiende a compartimentar el conocimiento, segmentado de modo artificial. Se pretende una mayor vinculación del conocimiento con escenarios reales de trabajo y con las directrices gubernamentales y empresariales.
- **Orientación hacia la formación del profesional reflexivo.** Es posible distinguir tres componentes diferentes: conocimiento en la acción; reflexión en la acción; y reflexión sobre y en la acción. Los estudiantes aprenden sobre todo por medio de la acción con ayuda de un tutor. Este modelo busca la reflexión recíproca entre tutor y estudiante.
- **Orientación hacia cuestiones importantes de la humanidad:** Temas transversales y valores. La educación superior debe incluir, entre sus enseñanzas, aspectos éticos que garanticen el desarrollo integral de la persona. Los ejes transversales se plantean como contenidos dentro de los espacios curriculares referidos a conflictos, ante los cuales los alumnos asumen una posición. Es necesario enfocarlos mediante metodologías activas y participativas. Entre los temas sugeridos pueden encontrarse los siguientes: educación para el medio ambiente, educación para la paz, educación para el consumo, educación para la salud, educación para los medios de comunicación, entre otros.

2. EL CURRÍCULUM FLEXIBLE: RETOS ANTE UNA FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN.

Lilia Martínez Lobatos.

Globalización y regionalización económica

- El desarrollo económico observado en México, a partir de su participación en tratados internacionales, ha dejado al descubierto las profundas diferencias de su desarrollo regional; pueden identificarse amplias zonas de marginación social pero también áreas donde se advierte un acelerado desarrollo económico.
- Puesto que el crecimiento de algunas empresas representa realidades de algunas zonas del país, resulta una exigencia analizar la situación y la relación que tienen con la educación en general y las instituciones universitarias.

Habilidades profesionales para el empleo y la empleabilidad

- En la formación profesional del mundo actual se escuchan conceptos como competencias, calificaciones, normas, habilidades, rasgos de personalidad, atributos o cualidades personales, entre otros.

Antecedentes del currículum flexible

- El currículum flexible se incorpora a la política educativa nacional con la presentación del «Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000». Busca fortalecer los propósitos de una economía dúctil y obliga a explorar propuestas presumiblemente novedosas con el fin de buscar nuevas relaciones entre educación y empleo.
- Didáctica flexible: Nuevas tecnologías en educación que le exigen al docente flexibilizar o modificar las técnicas, los

métodos y el dominio de los temas, el buen uso de los materiales didácticos, así como su disposición de llevar el acto educativo al mundo del trabajo.

Lineamientos y algunos ejes de análisis en el currículum flexible

- Las posibilidades de flexibilizar las acciones académicas implican también nuevos mecanismos de regulación de la práctica educativa y llevan a reformular la reglamentación universitaria.
- Una alternativa visible y en cierta medida exitosa es el tutor electrónico.
- Algunos procesos de modificación curricular son: rangos en número de créditos, requisitos de seriación, establecimiento de etapas o ciclos formativos, generación y grupo, movilidad estudiantil.

Organización curricular por asignaturas en el currículum flexible

- Es la forma adoptada por el currículum flexible por la facilidad de su administración, control y optimización de recursos.

Organización académico- administrativa en la flexibilidad curricular

- En varios casos las universidades que operan con planes de estudio flexibles poseen una organización por escuelas o facultades, y otras se orientan a la departamentalización.

Algunos riesgos en la operación del actual currículum flexible

- Burocratización, desvalorización e identidad institucional, estandarización de procesos educativos, similitud operativa

a los modelos de gestión industrial, individualidad, optatividad de asignaturas, estructura organizacional, contenidos disciplinares y especialización profesional, formación profesionalizante, heterogeneidad profesional y disciplinaria.

El futuro inmediato de los planes de estudio flexibles

- Se promoverá más la formación de profesionistas en términos de identificar y adquirir habilidades específicas para el trabajo.
- Especialización profesional en relación con el logro de destrezas.
- Movilidad e intercambio académico internacional.
- Enfoque de educación más centrado en resultados que en procesos.
- Fortalecimiento del programa de tutorías y orientación vocacional.

3. IMPLICACIONES DEL DISEÑO CURRICULAR ANTE LA NUEVA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Elisa Lugo Villaseñor.

La construcción del conocimiento y la orientación de las transformaciones en las universidades

- Actualmente está la generación del conocimiento científico-técnico.
- El conocimiento posibilita relevantes repercusiones. Se requiere contar con recursos humanos que tengan la capacidad de trabajar en equipos transdisciplinarios.

La construcción del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información del conocimiento

- La extensión de las redes informáticas y de comunicación, y el desarrollo de productos multimedia han puesto en discusión los modelos tradicionales de comunicación, difusión y enseñanza del saber.
- La revolución tecnológica ha conducido a modificar la base material de la sociedad a un ritmo acelerado.

La pertinencia, un desafío de las universidades en el comienzo del siglo

- La «nueva escuela» se centra en cuatro aspectos básicos: apertura y autonomía, transformación radical del currículum, nuevo papel del docente, incorporación de nuevos actores.

La nueva construcción del conocimiento y el currículum flexible

- Las universidades se han concentrado en la producción del conocimiento y no en su aprovechamiento creativo, esto supone realizar los ajustes necesarios que hacen posible una reconfiguración del conocimiento y trascender hacia una construcción más creativa.
- Ahora, la realidad se visualiza como un todo, aun cuando se descomponga en sus componentes.
- Los programas de educación superior deben impulsarse en torno a estos ejes: flexibilidad e innovación, evaluación y vinculación.

Desafíos para la universidad en la nueva sociedad del conocimiento

- Transición de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento.

- Las universidades deben estar en condiciones de transmitir conocimiento justo a tiempo, esto amerita la actualización constante de contenidos, y la revisión de modelos y métodos de enseñanza.

4. LA FORMACIÓN DE TUTORES ACADÉMICOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Leticia Canales Rodríguez.

Analiza la formación de tutores académicos a la luz de cuatro aspectos:

1) Necesidades de formación:

- El docente de hoy requiere cambios observados en el aquí y ahora.
- El tutor se convierte en parte de un grupo exclusivo de su institución educativa.
- Asumir la función de tutor presupone el conocimiento y comprensión de las transformaciones que ocurren en el entorno, dado que afectan el estilo de vida de los estudiantes.
- Los tutores académicos se convierten en los actores principales para alcanzar los estándares de calidad académica.
- Los programas que han surgido en la formación de tutores carecen de correspondencia con la práctica profesional.
- Las evaluaciones sobre el resultado de los programas no son sistemáticas.
- Poca o nula incidencia de la formación en el salario.
- Imposibilidad de transformar la práctica educativa.
- Criterios técnicos en la elaboración de programas de formación.

- Los sujetos que se forman son personas y tienen una historia personal, intenciones, cultura y contextos de vida distintos.
- Con frecuencia no se toma en cuenta al que necesita formarse para elaborar los programas.
- La mayoría de los programas carece de un fundamento teórico que les confiera soporte y congruencia.

2) **Capacidades que requiere un tutor:**

- Actitudes de reconocimiento y aceptación hacia los otros que ayuden a reforzar su autoestima y reconocer que los problemas pueden enfrentarse en un sentido positivo.
- Estrategias de aprendizaje.
- Destrezas de comunicación para realizar entrevista individual y de pequeños grupos.
- Supervisión.
- Institución, desarrollo y coordinación de programas.
- Competencias administrativas.
- Valores relacionados con las diferencias individuales y sociales.

3) **Libertades que ha tenido para su formación:**

- Tradición normalizadora-disciplinaria (el buen maestro).
- Tradición académica (el docente enseñante).
- Tradición eficientista (docente técnico).
- Tradición desarrollista.
- Tradición de reconstrucción social.
- Configuración actual.

4) **Realizaciones:**

- Cursos que ha impartido la ANUIES a partir de la publicación de su libro: **La tutoría académica de estudiantes. Estrategias para la formación de tutores.**

- La Universidad Autónoma de Hidalgo es pionera en la planeación e implementación de estos programas.
- Muchas otras universidades del país han empezado a elaborar análisis y programas para la formación de tutores. Esto refleja la gran preocupación y movimiento dentro de la mayoría de las instituciones de educación superior (IES).

5. EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL PROFESOR: COLEGIO DE BACHILLERES Y COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

Miguel Monroy Farías.

- Realizó una investigación del pensamiento docente, con la finalidad de conocer lo que piensan los docentes, sus percepciones, creencias, expectativas, actitudes y valores con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El estudio del pensamiento docente analiza las nociones, creencias y valores de los profesores los cuales pueden anticipar mejores logros académicos, sobre todo cuando el docente se constituye en un práctico reflexivo.
- Analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje: la planeación, los objetivos, los contenidos de aprendizaje, los métodos, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, los alumnos.
- El docente requiere interpretar mejor la realidad educativa con la finalidad de fundamentar muchas de las decisiones que toma durante los procesos de planificación, elaboración de los objetivos, selección de los contenidos, decisiones sobre las actividades y explicación y comprensión de lo que sucede en el aula; además de la toma de decisiones

pertinentes en los procesos de evaluación del aprendizaje, y en la transformación de la concepción que tiene el docente de su función profesional y el papel de los estudiantes.

- El estudio de casos fue la metodología empleada en la investigación. La intención era profundizar en situaciones y problemas individuales. El estudio del pensamiento del docente puede anticipar ciertas acciones.
- La experiencia cotidiana en el aula, las políticas de las instituciones educativas y la adherencia a un campo del conocimiento configuran el pensamiento docente.
- Si se toma en cuenta que las representaciones, creencias, teorías y valores conllevan expectativas acerca de un modo de actuar y que son una guía indispensable para la acción, no puede soslayarse la indagación y reflexión acerca del conocimiento pedagógico y psicológico de los profesores. La reflexión sobre el pensamiento docente es indispensable para analizar la forma en que el docente propicia el aprendizaje.

6. REPRESENTACIONES PEDAGÓGICAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LOS PROFESORES.

Miguel Monroy Farías.

- Este estudio se refiere a las representaciones, creencias y valores que poseen los estudiantes sobre sus profesores.
- Se encuentra que los estudiantes suponen que sus profesores tienen debilidades pedagógicas, abusan del poder y poseen actitudes antidemocráticas, lo que imposibilita una mayor interacción con ellos.

- De manera específica, el trabajo analiza representaciones escolares en estudiantes universitarios sobre: cómo consideran que sus profesores los motivan al aprendizaje; cuál creen que es su función como aprendices y qué expectativas tienen de la función docente; cómo piensan que transcurren los procesos de enseñanza-aprendizaje; qué tipo de interacciones ocurren entre ellos y los profesores; qué calidad académica y pedagógica suponen que poseen los profesores; cómo consideran que se les evalúa; cuál es el propósito de la evaluación, y con base en qué estrategias creen que se les debería evaluar.
- Presenta los elementos teóricos, sociológicos y psicológicos de las investigaciones sobre las representaciones pedagógicas de los estudiantes.
- Los estudiantes ofrecen información para que los docentes modifiquen el proceso de enseñanza, con la finalidad de que los profesores mejoren sus actuaciones pedagógicas.

VALORACIÓN CRÍTICA

Este libro, coordinado por la doctora Barrón, ofrece elementos pedagógicos, didácticos, económicos y sociales para afrontar el constante cambio de los planes de estudio, así como las exigencias de las adecuaciones a la actual realidad social. Lo esencial de esta obra es su carácter único en su género al presentar un análisis mexicano, sobre las exigencias que se presentan en nuestro país.

Al dividirse en dos grandes apartados, ofrece al profesional de la educación los modelos curriculares para la formación de profesionales en el contexto de los procesos de globalización con la característica de la flexibilidad. Esta primera

parte es una aportación primordial en el análisis didáctico del diseño curricular que ayuda a comprender las imbricaciones del contexto social en los procesos educativos.

La segunda parte, analiza a los actores inmersos en el diseño curricular, ofreciendo argumentos sólidos sobre la necesidad de establecer las relaciones pedagógicas del profesor con el estudiante, así como la formación de tutores (nueva figura en los procesos de acompañamiento personal para el logro de aprendizajes significativos). Ésta es una aportación valiosa, entre muchas otras, al presentar al tutor como el actor principal en el nuevo paradigma educativo, lo cual implica la planeación de todos los actores del sistema educativo. Para muchas universidades que necesitan conocer la experiencia vivida de la formación de tutores se exponen con claridad las fases del proceso y su trascendencia.

Las aportaciones de este libro en cada uno de sus capítulos es de un valor inconmensurable para el profesional de la educación. La doctora Barrón, desde una dimensión económica, explica las tendencias de los diseños curriculares, así como la reorientación y diversificación de la oferta académica.

Asimismo, se presentan las dificultades para la innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior (IES) en donde prevalece la toma de decisiones centralizadas que están acompañadas de escasas tradiciones democráticas. Se explica la relación de la empresa con la academia, en cuanto a la formación para la innovación que subyace en los nuevos paradigmas del desarrollo de las empresas de la industria del conocimiento u organizaciones basadas en el conocimiento.

Se fundamentan el porqué de los cambios necesarios en una lógica de racionalidad institucional; también se establece la tarea para rebasar la visión fragmentaria de los conocimientos, la rigidez y desvinculación con la realidad y las metodologías de enseñanza-aprendizaje, mecánicas y repetitivas.

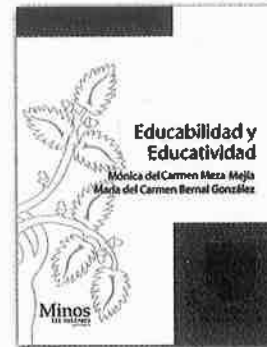
Se enfatiza la flexibilidad como paradigma esencial en el diseño curricular, argumentando que la universidad —como formadora de recursos humanos, productora del conocimiento y desarrollo de la investigación— requiere flexibilizar y responder con eficiencia y pertinencia, y esta última no puede responder sólo desde las modas o las exigencias de mercado.

La obra analizada concluye con la representación que hace el docente y el estudiante de su tarea de enseñar y de aprender, y explica el porqué las dos coadyuvan a la mejor realización del logro de aprendizajes significativos.

Este buen libro se constituye en una aportación al análisis del diseño curricular mexicano; ayudando a propiciar la innovación en los cambios constantes que se solicitan desde todos los ámbitos y respondiendo a las necesidades de hoy. ■

Marveya Villalobos Torres

ACERVO BIBLIOGRÁFICO



BERNAL GONZÁLEZ,
María del Carmen y
MEZA MEJÍA, Mónica del Carmen
Educabilidad y educatividad
UP/Minos Tercer Milenio., México.,
2007., 34 págs.

Un tópico adquiere, de nueva cuenta, relevancia frente a la fuerte influencia de la educación a distancia, también llamada no presencial: la posibilidad de ser educado y de educar.

El presente texto cuestiona la posibilidad de la persona de ser educable. La relación educativa es el encuentro de dos esfuerzos que coinciden plenamente en un fin, por eso resulta en una relación mutuamente plenificadora. La relación educativa conlleva apertura mutua, empatía, encuentro, diálogo correspondiente e interdependiente donde lo que prevalece es el hecho de que se trata, sobre todo, de una relación humana, interpersonal.



LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa
y CRUZ DE GALINDO, Luz María

**Epistemología: unicidad
y pluralidad del saber
pedagógico**

UP/Minos Tercer Milenio., México.,
2007., 35 págs.

El trabajo se ubica en el contexto de la gnoseología tomista. En esta publicación se destaca la utilidad de los principios de una filosofía realista para ordenar y discernir entre los distintos aportes, impostaciones y puntos de vista, rescatando la parte de verdad de cada uno, y señalando con precisión las desviaciones provocadas por las distintas corrientes imanentistas.

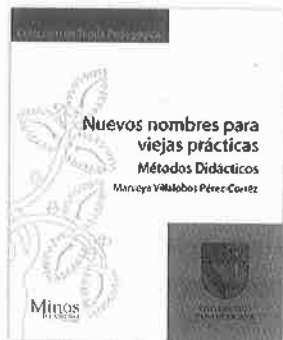


JIMÉNEZ-OTTALENGO, Regina
y OCAMPO GRANADOS,
María Eugenia

**Fundamentos y legado
de las teorías sociológicas
al estudio de la educación**

UP/Minos Tercer Milenio., México.,
2007., 34 págs.

Se trata de un texto que ahonda en el conocimiento de las aportaciones de la sociología. Esta publicación pertenece a la Colección de Teoría Pedagógica, editada por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana y hace referencia a los fundamentos teóricos de la sociología en el ámbito educativo, realizando un breve recorrido por cuatro orientaciones generales que inciden en el análisis del proceso educativo: funcionalista, crítica, interaccionista y utilitaria.

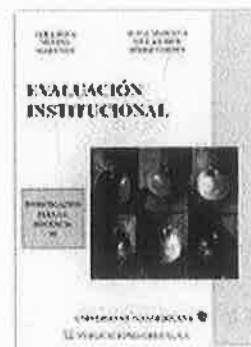


VILLALOBOS
PÉREZ-CORTÉS, Marveya

**Nuevos nombres
para viejas prácticas.
Métodos didácticos**

UP/Minos Tercer Milenio., México.,
2007., 45 págs.

Esta obra nos introduce a una reflexión necesaria para el estudio de la educación, expone la importancia de revalorar los métodos didácticos antiguos e innovadores para construir uno que contemple el ideal del hombre, la teoría educativa y el contexto en que fueron diseñados.



VILLALOBOS
PÉREZ-CORTÉS, Marveya
y MEDINA MARTÍNEZ,
Sara Rosa

Evaluación institucional

UP/Minos Tercer Milenio.,
México., 2006., 121 págs.

Ésta es una investigación dirigida a toda persona interesada en obtener una visión global sobre la evaluación, su trascendencia y significado actual. Este libro presenta una oportunidad para que los docentes —y todos los involucrados en la institución educativa—, innoven con base en el análisis del contexto de nuestro sistema educativo. Se trata de un texto práctico que sin duda alguna servirá al quehacer tanto de docentes, dicentes y directivos.



MORENO VALLE, Lucina
**Vida de Carlos María
de Bustamante**

Universidad Autónoma
Metropolitana Iztapalapa-
Biblioteca mexicana
herreriana., México., 2007.

En esta ágil obra, la autora se ocupa de analizar a profundidad la vida de uno de los más importantes personajes que tomaron parte activa en la construcción de la identidad nacional de nuestro país.

NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

- 1) Las colaboraciones deberán ser originales.
- 2) Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Editor de la revista. Éste los enviará al Consejo Editorial para su selección, de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la «Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo». Los trabajos recibidos serán sometidos anónimamente al juicio de los miembros del Comité Editorial, especializados en el ámbito de competencia del artículo. Los trabajos podrán ser rechazados o aceptados. Los artículos rechazados no serán devueltos ni conservados. Los autores serán informados por correo electrónico.

De ser aceptados, las observaciones realizadas anónimamente por el Comité, se enviarán a los autores a través del editor, para que las corrijan y las devuelvan en un plazo de tres días a la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original. *Los trabajos se aceptarán a condición de que integren las recomendaciones o las sugerencias emitidas, y habrán de atenderse a los requisitos de presentación abajo especificados. Aquellas que los incumplan serán devueltas a sus autores.*

- 3) Todos los trabajos deberán presentarse impresos, en hojas tamaño carta por una sola cara, con interlineado doble, en tipografía Times New Roman y letra a 12 puntos. En el caso de las reseñas, la extensión no deberá sobrepasar las tres cuartillas a doble espacio. En las notas y citas a pie de página, el interlineado será de uno (sencillo).
- 4) El original del trabajo deberá acompañarse de una copia en soporte informático (*diskette* o 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
RESÚMENES EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS
PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS
TEXTO DEL ARTÍCULO
NOTAS Y CITAS A PIE DE PÁGINA
BIBLIOGRAFÍA
PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR/ES
DIRECCIÓN DEL AUTOR/ES (INCLUYENDO CORREO ELECTRÓNICO)
FOTOGRAFÍA RECIENTE DEL AUTOR/ES
- 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) El texto del artículo deberá incluir los siguientes señalamientos:
 - 8.1. Se utilizará cursiva (nunca subrayado o negrita) para resaltar en el interior del texto una palabra o frase.
 - 8.2. Si el autor decide emplear abreviaciones para referirse a títulos muy recurrentes en su artículo, deberá mencionar y explicitar las abreviaciones cuando se utilicen por primera vez, en nota al pie.

- 8.3. Las palabras y locuciones extranjeras irán en cursivas.
- 8.4. Toda cita se incluirá dentro del trabajo, si es menor a tres renglones, y se emplearán las «comillas bajas» (‘ ’). Al citar un texto dentro de otro texto, la cita irá entre “comillas” (“ ”). Si aún se cita un texto incluido en la segunda cita, este último irá entre ‘comillas bajas’ (‘ ’).
- 8.5. Las citas largas (más de tres renglones) se separarán del cuerpo del texto. Llevarán sangría doble, la letra a 10 puntos, sin comillas, con interlineado sencillo y justificación completa. Las omisiones dentro de las citas, lo mismo que los comentarios del autor del trabajo (no de la cita) se indicarán entre corchetes. Ejemplo:
Los valores no sólo existen; se *hacen valer*, proyectan a su alrededor un aura de prestigio. [...] La tarea del educador [como lo señalamos al principio de este trabajo] ha de consistir en acercar a niños y jóvenes a esa área de irradiación de los valores, sugerirles que hagan las experiencias necesarias para *descubrir por sí mismos* su belleza y su inmensa fecundidad. Hacerse cargo de esa fecundidad y esa belleza es el cometido de una *Pedagogía de la admiración*.
- 9) Las notas y citas a pie de página, se insertarán en números arábigos secuenciales.
 - 9.1. En el caso de libros, deberán incluir solamente: APELLIDOS, Inicial del autor, **título**, y página(s).
 - 9.2. Si se trata de un artículo de revista: APELLIDOS, Inicial del autor., «Título del artículo», en **Nombre de la revista**, número o volumen., página que se cita o confronta.
 - 9.3. En el caso de fuentes electrónicas: APELLIDOS, Inicial del autor., «Título del artículo», en: [dirección electrónica], día de consulta.

Ejemplos:

LÓPEZ-QUINTÁS, A., **Inteligencia creativa. El descubrimiento personal de los valores.**, p. 10.

PLIEGO BALLESTEROS, M., «Mahatma Gandhi: el hombre que se educó a sí mismo y a su pueblo», en **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo.**, n° 8., p. 309.

ÁLVAREZ MANILLA, J.M., «La eficiencia de las instituciones educativas», en: [<http://www.up.mx/rama.php?fdoc=20138&fcategoria=17>]., consultado: 13-XI-07.

- 10) Al final del trabajo se incluirá la bibliografía por orden alfabético, que deberá ajustarse al siguiente formato:
- 10.1. En el caso de libros: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., **Título del libro.**, Lugar de publicación., Editorial., Año de edición., Número de páginas totales.
 - 10.2. Si se trata de un artículo de revista: APELLIDOS, Nombre del autor., «Título del artículo», **Nombre de la revista.**, número o volumen., lugar de edición., fecha de edición., páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
 - 10.3. En el caso de fuentes electrónicas, no resulta siempre fácil recabar todos los datos, pero han de reunirse los máximos posibles si los hubiera: APELLIDOS, Nombre del autor., «Título del artículo», **Nombre de la revista.**, en: [dirección electrónica]., volumen o número., lugar., año de publicación., páginas que comprende., día de consulta.

Ejemplos:

LÓPEZ-QUINTÁS, Alfonso., **Inteligencia creativa. El descubrimiento personal de los valores.**, Madrid., BAC., 2005., pp. 325.

PLIEGO BALLESTEROS, María., «Mahatma Gandhi: el hombre que se educó a sí mismo y a su pueblo», en **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo.**, n° 8., México., 2007., pp. 307-319.

ÁLVAREZ MANILLA, José Manuel., «La eficiencia de las instituciones educativas», **Jornada Conmemorativa Tendencias y retos educativos.**, en: [<http://www.up.mx/rama.php?fdoc=20138&fcategoria=17>]., Facultad de Pedagogía., Universidad Panamericana., México., 2007., 14 pp., consultado: 13-XI-07.

- 11) 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 *diskette* o CD deberá estar guardado como un archivo separado.
- 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.

Disponibles los números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 de Nueva Época, Años 2001, 2002, 2003 2004, 2005 y 2006 en la Facultad de Pedagogía.

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
FACULTAD 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.
 Agosto 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