



LUCENS

REVISTA DE INVESTIGACIÓN

Análisis crítico y compartido sobre la enseñanza del diseño arquitectónico y algunas teorías del aprendizaje

Julieta Paulina Villazón Rebollar

El desarrollo humano, necesario en las organizaciones.

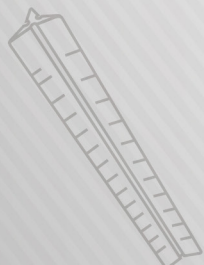
Fernando Canseco Melchor

La importancia del concepto de interdependencia como un medio alternativo para la procuración de fondos ante necesidades educativas especiales

Paola Inclán Piñuela

Rendimiento e incompetencia

Ruth Busto Busto



Universidad Motolinía del Pedregal

Rectora

| Margarita Pérez Nerey

Directora de Investigación

| Rebeca Córdova López

Responsable Editorial

| Bruno Cruz Petit

| Ruth Busto Busto

Consejo de Investigación y Editorial

| Bruno Cruz Petit

| José Roberto Medardo Plasencia Castellanos

| Julieta Paulina Villazón Rebollar

| Rebeca Córdova López

| Ruth Busto Busto

| Víctor Manuel Mendoza Martínez

Cuidado de la Edición

| Julieta P. Villazón Rebollar

Diseño Gráfico

| Mildred Balderas Camba

| Fernando Nicolás Reyes

Corrección de Estilo

| Guillermo Clark Palacios

LUCENS REVISTA DE INVESTIGACIÓN. Año 5, No. 6 de enero a diciembre del 2021 es una publicación anual editada por la Universidad Motolinía del Pedregal, A. C., a través de la Dirección de Investigación. Calle Avenida de las Fuentes 525, Col. Jardines del Pedregal, Alcaldía Álvaro Obregón, C. P. 01900, Ciudad de México, Tel. 55 5022 0834, página electrónica www.ump.mx. Editor responsable Dr. Bruno Cruz Petit / Mtra. Ruth Busto Busto. Reserva de Derechos de Uso Exclusivo no. 04-2016-091915354300-102 e ISSN otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Dirección de Investigación, Dra. Rebeca Córdova López, Calle Avenida de las Fuentes 525, Col. Jardines del Pedregal, Alcaldía Álvaro Obregón, C. P. 01900, Ciudad de México, fecha de última modificación 30 de abril de 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor responsable de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos o imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Motolinía del Pedregal, A. C.



Editorial

Por: **Dra. Rebeca Córdova López**
Directora de Investigación

Estimada comunidad, es un gusto presentar el volumen no. 6 de nuestra revista de investigación Lucens, de la Universidad Motolinía del Pedregal (UMP) de carácter multidisciplinario e indexada por Latindex (Sistema Regional de Información en Línea de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

Para la UMP es muy importante la investigación, pues forma parte de uno de nuestros ejes transversales curriculares que se refiere al diseño, evaluación y comunicación del conocimiento científico. Para las universidades, la investigación es un rol fundamental que contribuye al desarrollo de la sociedad y del país.

Como se mencionó, es importante la comunicación del conocimiento y en el plan rector de investigación de la UMP lo tenemos establecido como la divulgación de la investigación que es precisamente el propósito de esta revista. El divulgar la investigación apoya a contribuir con la construcción colectiva del conocimiento, desmitificar el misterio de publicar, estimular la autocrítica, generar nuevas habilidades de búsqueda, síntesis y mejora la calidad en la práctica profesional.

En este volumen tenemos aportaciones muy importantes como son el artículo de la Dra. Julieta Paulina Villazón Rebollar, quien realiza un análisis crítico y comparativo sobre la enseñanza del

diseño arquitectónico con base en algunas teorías del aprendizaje, con el fin de establecer una relación con las dinámicas que utilizan los docentes-arquitectos en la enseñanza de la arquitectura y el diseño interior con el propósito de fortalecer el aprendizaje.

La Maestra Paola Inclán Piñuela colaborador externo y egresada de la Maestría en Gestión e Innovación Educativa de la UMP, analiza la importancia del concepto de interdependencia como un medio alternativo para la procuración de fondos ante necesidades educativas especiales, cuyo propósito es apoyar a los alumnos con estas características para evitar el abandono escolar, buscando hacer conciencia de su inclusión, así como formar redes con instituciones para su integración en los grupos escolares.

La producción de la investigación en los doctorados es vital, el Doctor Fernando Canseco Melchor colaborador externo y egresado del Doctorado en Desarrollo Humano de la UMP nos ofrece una síntesis de su investigación doctoral, que refiere la necesidad del desarrollo humano en las organizaciones con el propósito de que las personas puedan desarrollar sus capacidades individuales y que unido a ello alcancen los objetivos institucionales.

Vivimos en un mundo muy dinámico donde tenemos que realizar diferentes actividades que en ocasiones exigen un riesgo de incumplirlos, por eso a veces se dice que somos incompetentes; en su artículo la Maestra Ruth Busto Busto hace una reflexión acerca de ello.

Agradecemos a los investigadores por el aporte de sus trabajos al presente volumen e invitamos a nuestros lectores a que participen en el próximo número de nuestra revista.

Ardens et Lucens

ÍNDICE

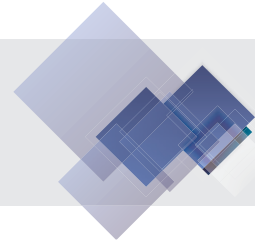
1 | Editorial

4 | Análisis crítico y comparativo sobre la enseñanza del diseño arquitectónico y algunas teorías del aprendizaje
Julieta Paulina Villazón Rebollar

21 | La importancia del concepto de interdependencia como un medio alternativo para la procuración de fondos ante necesidades educativas especiales
Paola Inclán Piñuela

37 | El desarrollo humano, necesario en las organizaciones
Fernando Canseco Melchor

48 | Rendimiento y la incompetencia
Ruth Busto Busto



Análisis crítico y comparativo sobre la enseñanza del diseño arquitectónico y algunas teorías del aprendizaje

Julieta Paulina Villazón Rebollar*

Resumen

La problemática de la formación profesional implica resolver diversos factores: métodos didácticos, teorías, contenidos, mercado laboral, docencia entre otros. En la actualidad, para el caso de la formación de arquitectos e interioristas, el tema de la calidad educativa inquieta a instituciones y académicos que buscan crear situaciones de aprendizaje que faciliten, animen y estimulen el aprendizaje, buscando integrar los contenidos disciplinares a procesos innovadores de enseñanza aprendizaje. La enseñanza de la arquitectura presenta la dificultad de requerir la integración entre contenidos de diversas áreas académicas: geometría, análisis y diseño, tecno-construcción, humanística-artística y comunicación, en las que imparten docentes con buen nivel de conocimientos disciplinares, lo que no implica un dominio completo de la didáctica. Sumado a ello está el enfrentamiento entre las posturas academicistas, apegadas a la enseñanza clásica de la arquitectura y más cercanas al arte; y las nuevas visiones más prácticas que se inclinan hacia la técnica o bien a temas psicoemocionales, como sería el caso del diseño interior. El presente artículo revisa algunas teorías del aprendizaje constructivo (Piaget y Vygotsky) para establecer una relación con las dinámicas que utilizan los docentes-arquitectos para la enseñanza de la arquitectura y el diseño interior, con la intención de que las reflexiones sean útiles a los docentes con el propósito de fortalecer la formación de estos profesionales.

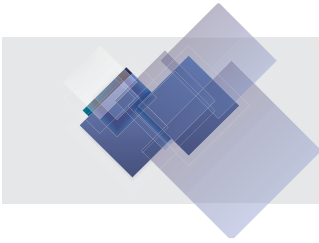
Palabras claves:

aprendizaje constructivo, formación arquitectos, diseño interior, teoría sociocultural, Piaget, Vygotsky.

Abstract

The problem of professional education implies resolving various factors: didactic methods, theories, academic content, work market and teaching, among others. Currently, in the case of training architects and interior designers, the issue of quality in education worries institutions and academics who seek to create situations that facilitate, encourage and

* Universidad Motolinía del Pedregal - Facultad de Arquitectura y Diseño Interior (FADI), México



stimulate learning, seeking to integrate disciplinary content into innovative teaching processes. Training of architecture presents the difficulty of requiring integration between contents of various areas: geometrics, analysis and design, techno-construction, humanistic-artistic and communication, in which professors teach with great disciplinary knowledge, but it does not imply their domain of didactics. Added to this is the confrontation between the academic positions near to the classical concept of architecture, closer to art; and the new trends, with more practical visions that lean towards technique or psycho-emotional issues such as in interior design. This article seeks to know postulates of some constructive learning theories (Piaget and Vygotsky) to establish a discussion that relates them to the traditional dynamics used by teacher-architects at learning architecture and interior design, seeking that these ideas will be useful to teachers to strengthen their work with these architectural design professionals.

Key words:

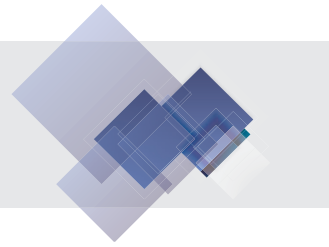
constructive learning, architectural education, interior design, sociocultural theory, Piaget, Vygotsky.

Introducción

El principal propósito de la labor universitaria es el desempeño y formación profesional y personal de sus egresados. El acceso a los estudios universitarios ha tenido un importante incremento por el aumento de la oferta educativa, lo que consecuentemente genera un gran número de profesionistas que compiten para acceder a los puestos de trabajo. Esta situación ha provocado que las universidades se encuentren en la necesidad permanente de mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje y con ello del perfil de sus egresados para que, además de encontrar empleo, puedan obtener remuneraciones competitivas, estén satisfechos con su desempeño profesional y por ende con su nivel de vida en general.

Dentro de esta problemática hay diversas vertientes a estudiar: métodos didácticos, teorías, contenidos, planeación académica, docentes, titulaciones, mercado laboral, certificadoras, impacto social, casos de éxito, etc. Cada una de ellas proporcionan información sobre la complejidad de un tema que puede ser abordado desde una visión global o bien profundizando en alguno de sus aspectos.

En la actualidad, para el caso de la formación de arquitectos e interioristas, el tema de

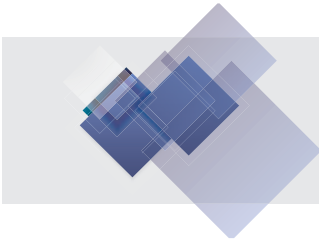


la calidad educativa inquieta a instituciones y académicos del área, tal como lo refiere Alba Dorado (2016), quien afirma que en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se precisa revisar el modelo de docencia de las Escuelas de Arquitectura, reconsiderando no sólo los contenidos, sino también las formas de enseñanza con el propósito de pasar del modelo tradicional a nuevos esquemas donde el estudiante sea un verdadero protagonista del proceso de aprendizaje, con la idea de “que proyectar es aprender, el objetivo de la docencia del proyecto de arquitectura no es otro sino que aprender a aprender” (Alba Dorado, 2016, pág. 450). La autora postula cuatro ideas fundamentales para la formación del arquitecto: aprender a mirar, aprender a pensar, aprender a construir y aprender a comunicar. Por lo tanto, el docente de esta disciplina debe crear situaciones de aprendizaje que faciliten, animen y estimulen el aprendizaje autónomo (Alba Dorado, 2016).

Sin embargo, derivado de la importancia del papel que desempeña el profesorado, el problema específico es el mismo que para todas las carreras universitarias en las que la mayoría de los docentes no estudiaron una licenciatura en educación, pedagogía o similar, como es el caso de las carreras en diseño arquitectónico. Resulta relevante que el maestro integre los contenidos disciplinares a eficaces procesos de enseñanza aprendizaje. Un arquitecto con excelente dominio en la práctica profesional no necesariamente será un buen académico, la formación de este tipo de docente se va consolidando a través del tiempo, con el acompañamiento de otros profesores, sumando la experiencia y la capacitación institucional.

¿De qué forma se puede apoyar la práctica docente en esta disciplina? El presente trabajo intenta con base en postulados de algunas teorías del aprendizaje constructivo, llegar a establecer puntos de discusión que ayuden a las dinámicas de clase que son tradicionalmente utilizadas en la enseñanza de la arquitectura y el diseño interior, esperando que las reflexiones sean útiles para los docentes y con ello reconocer la importancia de las competencias didácticas pedagógicas para fortalecer el trabajo formativo de estos profesionales mejorando y alcanzando su perfil de egreso.

Para abordar el problema se utilizó una metodología documental, elaborando un análisis comparativo y crítico con la intención de profundizar en el tema, considerando que es esta la forma de interpretar un documento o teoría que se estudia con un objetivo específico.



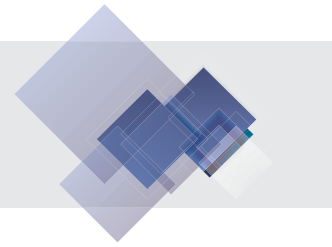
Es un método adecuado a esta investigación en la que, después de elegir los textos de estudio se puede aprender del contenido, revisando a detalle y sistemáticamente la literatura elegida, de ahí se extraen las ideas para analizar, comparar y criticar durante la investigación de un tema y así establecer un diálogo o discusión, combinando teorías o visiones como en el presente estudio, para determinar la probable asociación entre ellas. En este caso en concreto, se analizan algunos postulados sobre el aprendizaje constructivo e ideas de la tradicional enseñanza de la arquitectura y el diseño interior buscando comparaciones y coincidencias.

Antecedentes: arquitecto y diseñador de interiores

El quehacer que abarca la disciplina arquitectónica es por demás conocido, en el caso del diseño interior arquitectónico como una rama de reciente independencia de la arquitectura, comparte con ella el sistema formativo, mismo que consiste en el trabajo dentro de aulas y talleres donde alumnos y profesores interactúan en procesos de enseñanza-aprendizaje, combinando la tradicional dinámica de los talleres de diseño arquitectónico o dibujo, la cátedra teórica expositiva y prácticas académicas externas, todo con la incorporación de nuevas tecnologías, desarrollando programas académicos a través de una planeación de actividades para el aprendizaje elaboradas por un grupo de maestros, siendo la mayoría de ellos profesionistas activos que tienen vocación docente y combinan ambas actividades.

El término arquitecto, del griego *arkhitectón* significa el que guía o domina la técnica de la construcción (Concepto, s/f) y desde la historia antigua ha sido quien coordinaba y dirigía a operarios de diversas profesiones con el propósito de construir edificios. Posteriormente, el arte del ingeniero se confundió con el quehacer del arquitecto y a su vez con la profesión del escultor, carpintero, matemático o geómetra, aliándose con otras artes como las decorativas e inclusive las militares (Leland M., 1999).

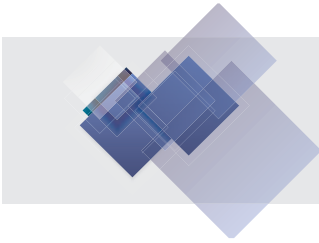
La práctica del arquitecto ha evolucionado históricamente y se ha definido más claramente, pero desempeñándose en un campo de acción demasiado grande. A pesar de tener una formación que abarca diversas áreas del conocimiento, no suele ser tan profunda en algunos rubros que dominó en el pasado. De hecho, actualmente el arquitecto no se encarga de la totalidad de los conceptos y etapas que implica el diseño y la edificación, aunque sí suele ser quien las supervisa. En un sentido más amplio, un arquitecto es el



profesional que interpreta las necesidades espaciales de los usuarios y las plasma en formas construidas. Es una disciplina a la vez técnica, artística y práctica, con una fuerte tendencia a especializarse (De la Rosa, 2012). En la mayoría de los casos sus diseños incluyen una propuesta para la solución general de los interiores, pero en ocasiones, por diversas razones, dejan de lado la selección de muebles, la iluminación y los elementos decorativos indispensables para lograr los interiores deseados en los espacios. Algunos en cambio, llegan a dominar la definición de los interiores por la práctica y el amor al detalle, logrando con su experiencia soluciones adecuadas en edificaciones que integran perfectamente las envolventes con los ambientes que contienen. Un ejemplo es la obra de arquitectos como Charles Rennie Mackintosh o Frank Lloyd Wright, quienes además de crear edificaciones impactantes y solucionar el funcionamiento, fueron capaces de esculpir espacios interiores hasta el último detalle en muebles, accesorios, molduras, plafones, luminarias y colores, lo cual demuestra que entendían el espacio de manera integral y lo sabían manejar (Villazón, 2010).

De las ramas de la arquitectura surgidas en el último siglo, la del diseñador de interiores (Diseñador de Interiores Arquitectónicos) es la que ha requerido mayor definición, siendo la profesión que integra la ambientación al trabajo arquitectónico, forjando con ello el término arquitecto de interiores. Ya se comentó que la definición de los interiores siempre ha sido parte fundamental de la arquitectura, pero es a lo largo del s. XX cuando, a partir de un trabajo básicamente decorativo, se reconoce la necesidad de un profesional que con eficiencia y partiendo del quehacer arquitectónico se especialice y esté capacitado tanto en el análisis funcional espacial, como en la solución ambiental del proyecto: color, iluminación, mobiliario, materiales, vegetación, arte y ornato.

Al igual que el arquitecto, el diseñador de interiores tiene como materia prima el espacio y lo utiliza para crear los lugares para las actividades del ser humano, en busca siempre de la mejor solución estética, funcional, tecnológica y económica; ambos se apoyan en la teoría de la arquitectura y la investigación para proponer conceptos que generen todo tipo de proyectos, comunicándolos eficazmente para su comprensión, venta y construcción. Se diferencia del arquitecto promedio por sus habilidades en el detalle del espacio habitado, considerando de manera relevante las necesidades físicas y psicoemocionales del usuario en sus propuestas. Se puede afirmar que los diseñadores de interiores no son sólo decoradores, más bien suman estas competencias ambientales a las del trabajo



arquitectónico tradicional. La decoración es un elemento de importancia invaluable para el espacio interior, pero no es el único factor de la propuesta de diseño que resolverá lo que favorece la sana interacción del hombre con el espacio (Villazón, 2010).

Arquitectos y diseñadores de interiores requieren la misma formación, sus proyectos tienen distintos alcances, pero al final ambos buscan proporcionar los mejores espacios habitables para el existir del ser humano.

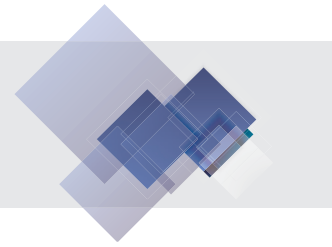
Marco teórico

Sobre la formación del arquitecto y el diseñador de interiores

Para efectos de analizar los enfoques de enseñanza aprendizaje de ambas disciplinas y con base en lo ya expuesto, se les engloba en lo que se podría definir como la formación del arquitecto. Su forma de trabajar y analizar el problema espacial se basa en la misma teoría y metodología, aunque evidentemente cambia el enfoque del problema espacial y el nivel de detalle o de profundidad del proyecto.

Ambas abarcan diversos temas de las áreas humanística, artística, técnica-constructiva, lógica y matemática. Los contenidos de los programas académicos suelen tener variantes en la cantidad de carga en los mismos de cada área y en saberes específicos, pero generalmente hay coincidencias en los ejes temáticos. Lo anterior respecto a los contenidos, es decir qué debe saber el alumno, pero lo que interesa ahora es comprender el cómo lo va a aprender: los métodos de aprendizaje, el material didáctico y los enfoques. Igualmente hay que considerar que se atiende a un mercado laboral ya existente, por lo que se tienen que tomar en cuenta las competencias prácticas que se buscan en estos egresados y por lo tanto cuestionarse si los conocimientos teóricos, culturales e históricos que tradicionalmente se impartían a un arquitecto, siguen siendo relevantes frente a tendencias más prácticas (Huaier, 2018).

Por la antigüedad de la disciplina se sabe que la enseñanza de la arquitectura tiene una larga historia. Dentro de la cultura romana, que no regulaba la formación de los maestros, ya existía una preocupación en el tema educativo, en ese ámbito s. I a. C, Vitrubio Polión, en su libro *De Architectura*, ya expone un interés por la educación de los arquitectos y explica

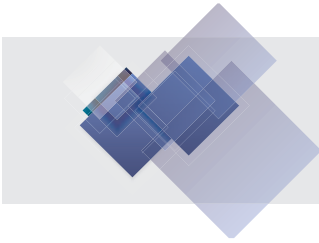


un amplio campo de contenidos que debería adquirir el profesional, concentrándose en que conociera de construcción, ingeniería y técnica constructiva, quizá alejándolo del arte, (Moro Ipola, 2011). Sin embargo, es el mismo Vitrubio quien ya consideraba importante la decoración como parte del proceso de diseño de un edificio. El *decor*, como la correcta apariencia de un edificio según los antecedentes o propósitos de este corresponde a la idea griega llamada *thematismos*, donde la construcción llevaba convencionalismos ornamentales dependiendo de a qué dios estaba dedicada, asociando el término *decor* más con lo apropiado en forma y contenido que con lo bello en sí. De hecho, los órdenes clásicos tienen cualidades concretas que, más allá de lo estético, dan significación a la arquitectura (Vitrubio Polión, 1997).

En conclusión, se consideraba la decoración u ornamentación como parte de la arquitectura y sobre todo como parte fundamental para su mensaje compositivo. Vitrubio no explica en concreto cómo se debe formar al arquitecto, pero lo define al inicio de su primer libro, de esa parte se puede resaltar que da igual importancia a la teoría como a la práctica, que puede ser indicativo de que desde entonces era relevante acercar al arquitecto durante su formación al mundo real de la edificación. “La práctica consiste en una consideración perseverante y frecuente de la obra que se lleva a término mediante las manos, a partir de una materia, de cualquier clase, hasta el ajuste final de su diseño” (Vitrubio Polión, 1997, pág. 26).

Durante el medioevo, el aprendizaje para ser arquitecto continuó con el método del sistema aprendiz y maestro en una práctica cotidiana. León Battista Alberti, s. XV, arquitecto y primer teórico del arte en el renacimiento, se distingue por su interés en orientar con cánones el trabajo del artista en general y en específico del arquitecto (Sverlij, 2014). En su libro *De re ædificatoria*, recupera ideas vitruvianas y escritos medievales, también concentrándose en lo que es y debe saber el arquitecto, sin orientar mucho sobre la forma de aprenderlo.

...determinaré que el arquitecto será aquel que con un método (vía) admirable y riguroso sepa proyectar racionalmente y realizar prácticamente cualquier obra que, a partir del desplazamiento de los pesos y la reunión y encadenamiento de los cuerpos, se adapte bellamente (*bellissime*) a las necesidades (*usibus*) más propias del hombre. Para hacerlo posible, necesita del conocimiento de las más importantes disciplinas (Sverlij, 2014, s/p).

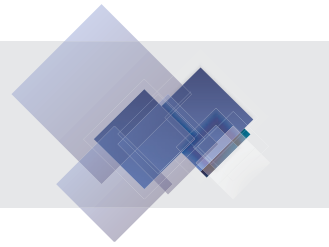


Así, la enseñanza de la arquitectura fue durante siglos una actividad que sucedía fuera del aula. Las primeras escuelas de arquitectura surgen en el s. XVII siempre con la dinámica del aprendizaje tradicional en el taller, que se distingue por la estrecha relación maestro-discípulo. Es en el s. XX, a la par de lo que se denomina el inicio de la arquitectura moderna, cuando se generaliza mundialmente su enseñanza. Arquitectos como Le Corbusier, Gropius, Van der Rohe y Wright, son ya producto de la academia, y además de su práctica profesional, se involucran en la docencia, ya sea en el aula o a través de sus escritos (Pérez Oyarzun, s/f). Al respecto, hay un escrito cuyo título resume este fenómeno del maestro y aprendiz; “Enseñar lo que se sabe” de Vicens y Hualde (2020), el autor menciona cómo el docente enseña en un proceso de desvelamiento de una realidad compleja mediante su experiencia personal, logrando con ello una respuesta racional y práctica del alumno, facilitando la reflexión y la toma de decisiones para hacer frente a la solución del proyecto.

Otras dos aportaciones son relevantes para definir la formación arquitectónica, la de Mies Van der Rohe que enfatiza la parte cultural, señalando que “la enseñanza de la arquitectura no tiene que ver sólo con fines prácticos sino también con valores” (Faroldi E., 2020, pág. 22) agregando un significado social y temporal. La otra postura es de Walter Gropius, quien resalta la importancia del desarrollo de ambos tipos de conocimientos: los humanístico – artísticos y las disciplinas técnico – científicas (Faroldi E., 2020). Concluyendo que la enseñanza de la arquitectura debe considerar este amplio campo de conocimientos, equilibrar la teoría, la práctica y estar ligada a la realidad.

En cuanto al método, es un hecho que el proceso de formación del arquitecto ha tenido pocas modificaciones a lo largo del tiempo, si bien se han integrado herramientas tecnológicas digitales, las dinámicas proyectuales en los talleres de diseño han tenido pocos cambios, evidentemente existen variantes, pero en general las actividades de enseñanza son muy similares, con los obvios ajustes que dependen de los perfiles precisos y particulares de cada institución que imparte el programa.

Son innumerables los documentos escritos por arquitectos sobre los conocimientos y habilidades que debe tener este profesional, algunos abordan el tema del método de enseñanza, pero generalmente está delimitado a las habilidades proyectuales y sin asociar la enseñanza del diseño a las opiniones de los especialistas en pedagogía o educación. Sin embargo, como se mencionó al inicio, actualmente y resultante de las

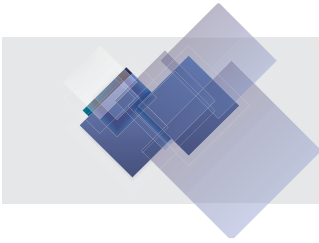


transformaciones sociales y disciplinares sucedidas durante los últimos años, es una necesidad el impartir una educación formal sobre arquitectura sustentada no sólo en la experiencia y práctica profesional, sino en estrategias de aprendizaje pertinentes a esta disciplina. La idea es conservar la herencia de arquitectos que, lejanos a las teorías de aprendizaje, han reflexionado para estructurar lo que podría entenderse como la manera de formar al arquitecto, pero con la idea de integrar o considerar las teorías educativas.

La formación del arquitecto, en su papel tanto social como técnico, requiere una reflexión radical sobre los fundamentos de los programas y de las herramientas educativas, a la luz de las innovaciones en las estructuras productivas del proyecto en términos conceptuales e instrumentales que confirman la necesidad de coherencia entre el pensamiento y la acción que siempre ha representado la arquitectura (Faroldi & Vettori, 2020, pág. 11).

Aktan Acar, en su artículo *“A developmental perspective for architectural design education”* (2008) comenta sobre las teorías de Piaget y la importancia del desarrollo del alumno para el aprendizaje, esto coincide con la dificultad pedagógica de utilizar las condiciones de desarrollo cognitivo y la formación previa del alumno, la cual generalmente tiene deficiencias y está alejada del diseño para acercarlo a la teoría, práctica y metodologías del pensamiento arquitectónico que implica articular como base de la disciplina una integración entre los contenidos de las áreas académicas que se han mencionado. Sumado a eso, está el enfrentamiento entre las posturas academicistas apegadas a la enseñanza clásica que conciben a la arquitectura más cercana al arte y las nuevas visiones más prácticas que se inclinan hacia la técnica o bien a temas psicoemocionales como en el caso del diseño interior (Acar, 2008).

Acar (2008) afirma que sí existe un problema con los conocimientos disciplinares de los arquitectos educadores y las actitudes o prejuicios hacia temas de educación, enseñanza y aprendizaje. “Las escuelas de arquitectura deben explorar las habilidades cognitivas, las diferencias y similitudes en las estructuras cognitivas de sus estudiantes. Tal investigación es obligatoria para iniciar una creativa destrucción de la educación arquitectónica” (Acar, 2008, pág. 24).



Para comprender lo que debe incluir una planeación para el aprendizaje en arquitectura se tienen, por un lado, a los docentes-arquitectos que han desarrollado lo que se podría nombrar “teorías de la enseñanza de la arquitectura” y por otro lado a los expertos sobre “teorías del aprendizaje”, en este caso específico, teorías del aprendizaje constructivo. ¿Están realmente muy alejadas unas de las otras? ¿Qué elementos o postulados tienen en común? Eso es lo que se pretende explorar en la siguiente parte del documento, presentando un breve análisis sobre las teorías de Piaget y Vygotsky acerca de los procesos de aprendizaje, para explorar cuáles podrían ser afines al proceso de formación de los profesionales de la arquitectura y del diseño interior.

El aprendizaje constructivo de Piaget

De origen, la teoría de Jean Piaget se puede articular sobre la base de tres grandes ejes conceptuales: estructura cognitiva, función cognitiva y contenidos de la cognición. Las estructuras son la forma o patrón de la cognición humana, no son sólo elementos sino la relación entre lo que existe entre ellos, siendo además un sistema de transformaciones que se relaciona con las etapas del desarrollo cognitivo del sujeto. Los conocimientos se van estructurando a partir de alguna estructura anterior, por medio de procesos de transformación constructiva, estructuras simples van siendo incorporadas en otras de orden superior (Rosas, 2008). Piaget hace una analogía con conceptos arquitectónicos afirmando que, para lograr el desarrollo del conocimiento, es básico tener cimientos sólidos que sirvan de sustento para construir aprendizajes en capas que se vayan superponiendo y sirvan de estructura para llegar a niveles superiores del conocimiento. Por ello las relaciones entre las estructuras del conocimiento nunca están concluidas, siempre están en permanente desarrollo y por lo tanto conformando un sistema, en el que hay un constante intercambio con entradas, salidas y ajustes, permitiendo el desarrollo cognitivo del aprendiz.

Se explica que, dentro de las funciones cognitivas, la organización es la propiedad de la inteligencia que estructura los conocimientos y la adaptación es la tendencia a ajustar los conocimientos al cambio del entorno en un proceso denominado equilibración, que a su vez incluye otros dos: asimilación y acomodación, como se ve en el diagrama de la figura 1. (Piaget, 1991)

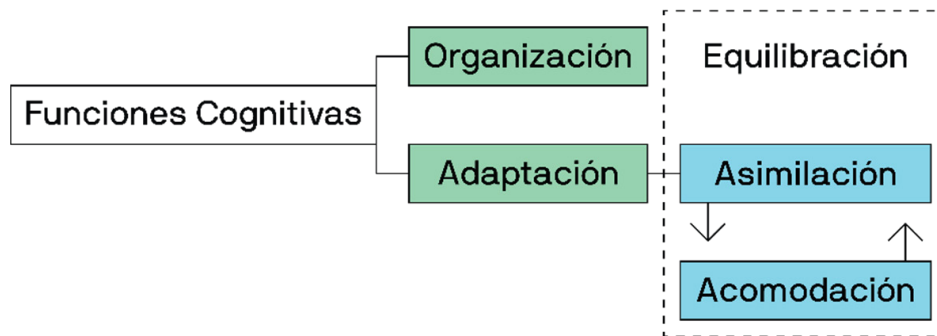
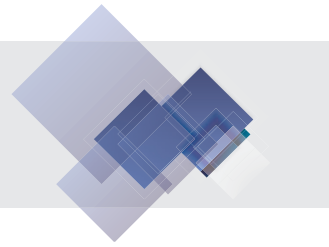


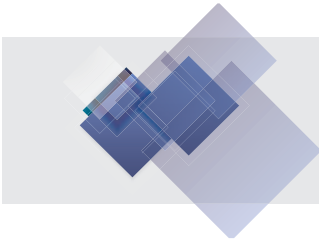
Figura 1. Funciones cognitivas piagetianas
(Autoría propia con base en Rosas, 2008, pág. 13).

Jean Piaget plantea que, para la adquisición y fijación del conocimiento en una estructura de aprendizaje, debe existir la organización que permita al aprendiz una renovación y reconstrucción constante, promoviendo las bases que lo lleven a un nivel superior de adaptación (Rosas, 2008). Se hace énfasis en el aprendizaje basado en el contacto con la realidad y la práctica, explicando que “los esquemas piagetianos son procedimientos para asimilar experiencias y comprenderlas en su generalidad” (Arboccó de los Heros, 2009, pág. 10). El estar en contacto con la realidad es un factor indispensable para que el sujeto que aprende se apropie y construya conocimiento.

Rosas (2008) explica que para Piaget los contenidos de la cognición son elementos organizados resultantes de relaciones en las estructuras cognitivas, entre ellos están las percepciones, recuerdos, conceptos, operaciones, entre otros; y también están asociados al desarrollo del sujeto.

...el paso de una etapa del desarrollo a la siguiente se caracteriza principalmente por un cambio de nivel entre estructura y contenido: la estructura equilibrada de la etapa anterior se ve superada e integrada en la etapa posterior, pasando a convertirse en contenido de la etapa de nivel superior”. (Vuyk, 1984 en (Rosas, 2008, pág. 27).

Otra idea relevante de la teoría de Piaget se refiere a la retención, explicando que gran parte de lo que se conserva es aquello que se comprende. Se recordará más en función de



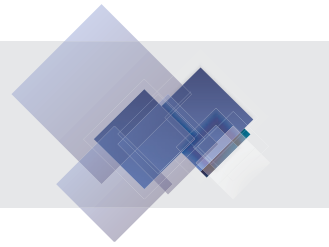
lo que capta nuestro entendimiento. Entre los esquemas piagetianos que se mencionaron como procedimientos de asimilación y comprensión se distinguen tres tipos de memoria: el reconocimiento, que es básicamente la percepción a través de los sistemas sensomotores; la reconstrucción, como el proceso mediante el cual intencionalmente se reconstruye algo en ausencia del objeto o experiencia original; y el recuerdo o evocación, que son imágenes o palabras que sirven como representaciones del contenido memorizado. Estas formas de retención son procesos indispensables para la apropiación cognitiva del alumno (Arboccó de los Heros, 2009).

También, y “de acuerdo con la postura psicogenética de Piaget, existen dos tipos de aprendizaje: el de sentido amplio (desarrollo) y el de sentido estricto (datos e informaciones puntuales, aprendizaje propiamente dicho)” (Hernández Rojas, 1997, pág. s/p). En donde el aprendizaje en desarrollo predetermina lo que podrá ser aprendido dependiendo de las habilidades y actitudes; y el otro son los conocimientos, la información teórica y datos en general. Para el aprendizaje, Piaget plantea el uso de métodos activos, en donde las actividades cuenten con un contenido de interés para el que aprende, donde haya “enseñanza indirecta” y situaciones de aprendizaje con un apoyo teórico. En la conceptualización de la enseñanza, Piaget hace críticas a la cátedra verbalizada como única estrategia de enseñanza, sin embargo, la considera necesaria como apoyo indispensable o como complemento para las actividades vivenciales (Hernández Rojas, 1978).

La teoría sociocultural de Vygotsky

A lo anterior se puede sumar otra perspectiva que pondere las interacciones sociales en favor de aprendizajes más sólidos, duraderos y con la abstracción del mundo real, por lo que es pertinente considerar la teoría socio cultural de Vygotsky. En ella, uno de los puntos relevantes consiste en identificar la internalización del conocimiento a partir de dos momentos; lo cual denomina ley genética general del desarrollo cultural, en la que Vygotsky (2009) afirma que la interacción social es fundamental en el desarrollo cognitivo porque:

...toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel

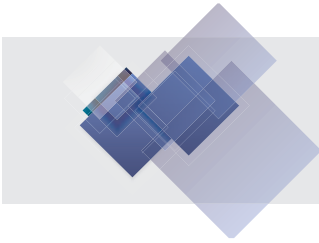


individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotski, 2009, pág. 94).

En su teoría, Vygotsky (2009) enfatiza la importancia del plano social y cultural del sitio en el que se desenvuelve el individuo; ese entorno permite al aprendiz recuperar información sobre sus características físicas, sus tradiciones, sus costumbres, así como la influencia de las personas que lo acompañan, es la interacción del sujeto en cuestión. Los congéneres de un individuo influyen en él a través de su nivel educativo, cultural, comportamiento y lenguaje; transmitiéndole una serie de significados y signos que posteriormente cada persona internaliza para generar el conocimiento. De tal forma que los procesos externos y los internos son inherentes a la integración social y cultural de una persona.

Vygotsky divide los procesos psicológicos en dos tipos: los elementales y los superiores. El proceso de internalización mencionado se da sólo en los procesos psicológicos superiores y a partir de ahí se genera la conciencia humana. Los elementales son los que compartimos con otros animales, especialmente con los mamíferos, como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento (Rosas, 2008, pág. 31). Los procesos superiores tienen dos variantes: los rudimentarios que permiten al individuo mediar con el ambiente social y son funciones que dependen más bien del contexto, por ejemplo, el lenguaje; y los avanzados, que son los que se dan en la internalización del medio social (Rosas, 2008). El pensador bielorruso plantea que “a través de otros llegamos a ser nosotros mismos” (Vygotsky, 1978, pág. 57), de ahí la importancia de compartir experiencias colectivas en la construcción del conocimiento.

Otro punto importante de su teoría es la zona de desarrollo próximo (ZDP), en la que el mediador tiene un papel fundamental. Este mediador es el mayor conocedor, definido como cualquier individuo que tenga mayores habilidades y capacidades de comprensión para enseñar a otra persona respecto a una tarea, concepto o proceso, será quien facilite el aprendizaje. Se definen los dos niveles de desarrollo en el alumno, el primero es el desarrollo actual donde se resuelve el problema a nivel individual, y el segundo es el desarrollo próximo donde la ejecución es con la ayuda de quien sabe más o con la



colaboración de los pares. Por lo tanto, por ZDP se entiende la distancia que existe entre la capacidad de un alumno para realizar una tarea mediante la ayuda del mediador o junto con la cooperación de sus compañeros; y su habilidad para resolver problemas de forma individual (Moll, 1990).

La ZDP es justamente el contraste entre la ejecución con ayuda y la ejecución sin ayuda, la distancia entre el nivel de desarrollo actual, medida para la tarea personal y el nivel de desarrollo potencial cuantificada por la solución con la dirección del mediador. La idea es que con ayuda, el alumno se mueva del desarrollo real al próximo nivel, el cual será el real del mañana, y así sucesivamente. Vygotsky definía desde esta teoría que la instrucción afectiva debe ser prospectiva, enfocada desde el nivel de desarrollo próximo del alumno; por lo tanto, el mediador debe dirigir su trabajo, no al desarrollo del alumno en el presente, sino al del futuro. Si un alumno puede realizar una tarea en el presente, ésta se convertirá en una habilidad el día de mañana, misma que le servirá para la vida (Moll, 1990).

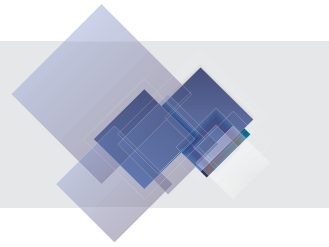
Cabe destacar que, en la teoría de la ZDP, Vygotsky reconoce un importante papel para el crecimiento de funciones psicológicas superiores y refuerza la idea de la reciprocidad entre aprendizaje y desarrollo, no como un fenómeno unidireccional sino a diferencia de Piaget, entendiendo el aprendizaje y el co-aprendizaje como detonador del desarrollo cognitivo (Hernández Rojas, 1999).

El aprendizaje bajo la teoría sociocultural adquiere características diferentes a otras teorías:

1) es un proceso social y cultural (involucra la mediación de otros y el uso de artefactos culturales), 2) es un proceso en donde se posibilita el conocimiento distribuido y 3) es un proceso que ocurre dentro de contextos y prácticas socioculturales (Hernández Rojas, 1999, pág. 5)

Vygotsky plantea la importancia del lenguaje y el uso de los signos como una función intelectual fundamental superior que distingue al ser humano de los animales por la habilidad de construir imágenes mentales, lo ejemplifica con la siguiente cita que incluye en su libro “El desarrollo de las funciones psicológicas superiores” (Vygotski, 2009).

...una abeja avergüenza, por la construcción de las celdillas de cera, a más de



un arquitecto humano. Pero lo que ya por anticipado distingue al peor arquitecto de la mejor abeja es que el arquitecto construye la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al final del proceso de trabajo, sale un resultado que ya estaba presente al principio del mismo en la representación del trabajador, o sea, idealmente. Karl Marx, El capital. (Vygotski, 2009).

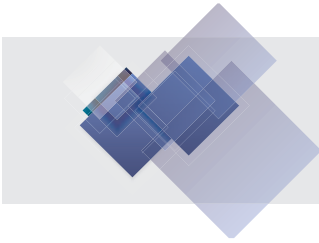
El lenguaje es entonces un elemento universal desarrollado por todas las culturas pero que tiene características específicas dentro de un grupo determinado, y además es una herramienta del pensamiento, facilitando otras funciones mentales y sociales, como comunicación y la experiencia compartida (Cisternas & Droguett, 2014).

Respecto a la posibilidad de utilizar postulados de ambos (Piaget y Vygotsky), Ortiz Torres (2009) comenta sobre el peligro del eclecticismo entre los dos teóricos. Si bien es posible en principio utilizar lo mejor de cada uno, puede ser el conflicto cognitivo y la ZDP, el hacerlo de forma indiscriminada y sin un proceso reflexivo que permita valorar las coincidencias y discrepancias, existe el riesgo de no tener una postura clara para su aplicación, que debe buscar la armonía y evitar la contradicción. En ese sentido resaltan dos discrepancias relevantes que comenta Ortiz Torres:

...para Vygotsky el desarrollo psíquico es un proceso interno con una fuerte determinación externa de carácter social-cultural, en el que juegan un papel importante las demás personas, [...] Para Piaget el desarrollo psíquico es un proceso interno autodeterminado (autodesarrollado) de adquisición de las estructuras lógico-formales del pensamiento, en el que lo externo social y las demás personas influyen de manera no esencial.

...las concepciones vigotskianas presuponen la existencia de un sistema de ayuda a los alumnos por parte de maestros, padres y compañeros para propiciar su desarrollo psíquico (ZDP). Las concepciones piagetianas plantean una pedagogía operatoria donde el alumno tenga la posibilidad de operar con los objetos del conocimiento y el maestro sea un facilitador de ese proceso (2009, s/p).

Los puntos en común se pueden aprovechar y complementar; respecto a las discrepancias habría que apearse a alguno de los enfoques en particular.



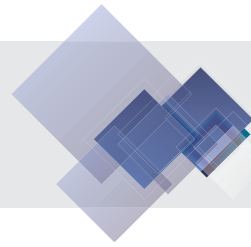
Discusión y análisis

Para referenciar las ideas de ambos teóricos constructivistas a la enseñanza de la arquitectura y siguiendo la misma línea de comparar sus posturas por lo menos a nivel general, sobre el tema de la generación del conocimiento, Piaget considera que el sujeto es el constructor del conocimiento a partir de su contacto con el entorno físico, pero condicionado a las estructuras previas y a la etapa o nivel de su desarrollo cognitivo y pensando en un aprendizaje de manera individual, donde el conflicto entre lo que se sabe y lo nuevo lleva al alumno a buscar el equilibrio. Para Vygotsky el papel del medio y la cultura es relevante, poniendo énfasis en la interacción social formal e informal, el papel del mediador y el de los compañeros para el proceso de aprendizaje.

Piaget explica el aprendizaje en relación con las etapas de desarrollo universales para el ser humano, la potencialidad del desarrollo cognitivo depende de manera definitiva de la etapa en la que se encuentre el sujeto, hay una relación directa y lineal entre ambos, mientras que para Vygotsky, justamente por la importancia que da a la interacción social y cultural, afirma que no existen dichas etapas de forma generalizada, y más bien el desarrollo cognitivo dependerá del tipo, cantidad y calidad de la relación con el medio social y la distancia referida en la teoría de la ZDP del alumno, teniendo el aprendizaje y el desarrollo una relación bi o multi direccional, donde el aprendizaje puede detonar el desarrollo.

Y en el tema del lenguaje también hay una diferencia importante, mientras que para Piaget es un conocimiento más que se desarrolla a partir del individuo, para Vygotsky es un elemento fundamental en sí mismo y para otros procesos mentales superiores. El lenguaje permite el pensamiento lógico, el aprendizaje de nuevas conductas y conceptos. Vygotsky afirmaba que puede influir más que el contenido en sí, además de brindar la oportunidad de construir en actividades colaborativas mediante la comunicación oral y también mediante el lenguaje escrito.

A continuación, se presenta una síntesis comparativa entre las posturas de ambos teóricos:



Posturas Constructivistas

Realizando las más cercanas a la enseñanza de la arquitectura.

Piaget

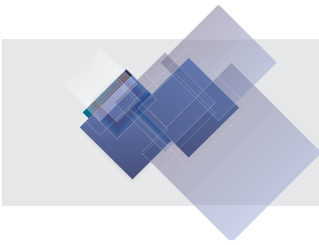
Vygotsky

Importancia de las estructuras previas y el desarrollo cognitivo.	La internalización se da sólo en los procesos psicológicos superiores y a partir de ahí se genera la conciencia humana.
Funciones de la memoria: reconocimiento, reconstrucción y recuerdo.	Zona de desarrollo próximo es la distancia que existe entre la capacidad para realizar una tarea mediante la ayuda y su habilidad realizarla de forma individual.
Inteligencia raíces biológicas.	Inteligencia raíces sociales.
Importancia de la interacción con el mundo físico.	Importancia de la interacción con el contexto social y cultural.
Desarrollo proceso interno individual.	Desarrollo proceso social interpersonal.
De lo individual a lo social.	De lo social a lo individual.
La interacción social favorece el desarrollo.	La interacción social da forma y detona el desarrollo.
Aprendizaje subordinado al desarrollo cognitivo.	Aprendizaje como motor del desarrollo cognitivo.
El lenguaje se construye como todo conocimiento, de manera progresiva a partir de la inteligencia individual.	El lenguaje y lo signos son elementos básicos para el desarrollo cognitivo.
Docente guía y orienta el proceso respetando la autonomía del alumno.	Gran importancia del mediador para el desarrollo del alumno.

Tabla 1. Postulados de ambos teóricos, resaltando en color los que se consideran más cercanos a la enseñanza de la arquitectura. (Autoría propia con base en: (Rosas, 2008) (Cisternas & Droguett, 2014) (Psicoactiva, 2021))

Aprendizaje constructivo, sociocultural y la formación del diseñador arquitectónico

Respecto a las ideas de Jean Piaget sobre la estructura, funciones y contenidos de la cognición en relación con la forma de adquirir y fijar el conocimiento para la arquitectura, parecen pertinentes dos ideas fundamentales: estructuras previas y acercamiento a la realidad. Muy poco hablan los teóricos de la enseñanza de la arquitectura respecto a que sí se requieren las sólidas estructuras previas de las humanidades y las ciencias que el alumno haya edificado durante la educación media superior para “montar” sobre eso los saberes arquitectónicos, con dinámicas que expongan al alumno a la realidad, asimilando a través de la experiencia particular y elevando el conocimiento a nivel de la generalidad. Pobres bases darán por resultado aprendizajes frágiles y temporales, de ahí que los programas académicos de diseño arquitectónico necesiten de ejercicios diagnóstico y remediales de las bases preparatorias a través de actividades que los conecten con el mundo físico como forma de aprendizaje.



Los tres tipos de retención (memoria) que describe Piaget: reconocimiento, reconstrucción y recuerdo, son procesos cotidianos e indispensables dentro de la enseñanza de esta disciplina que de manera inevitable parte de la realidad del mundo. Los espacios existen en un mundo que se conoce, se reconstruye y se recuerda. El alumno de arquitectura o de diseño de interiores, a través de sus procesos de percepción asimiló las características del objeto y/o espacio, puede haber incluso visitado el lugar, reconocido el entorno o bien interactuado con el usuario, estando de esa forma en contacto directo con la realidad. Luego lo reconstruye en imágenes, gráficos y modelos reales o digitales, evocando recuerdos, recuperando las representaciones del objeto o bien del espacio para iniciar el proceso donde en el aula y taller se trabaja en el proyecto por medio de los mismos materiales para que al final, por medio del recuerdo del espacio y de la problemática inicial o similares se llegue a una posible solución del problema. Ésta que puede ser una experiencia particular, sí se aprendió bien, se llevará a nuevos problemas del mismo tema y a soluciones generales aplicables para otros proyectos (figura 2).

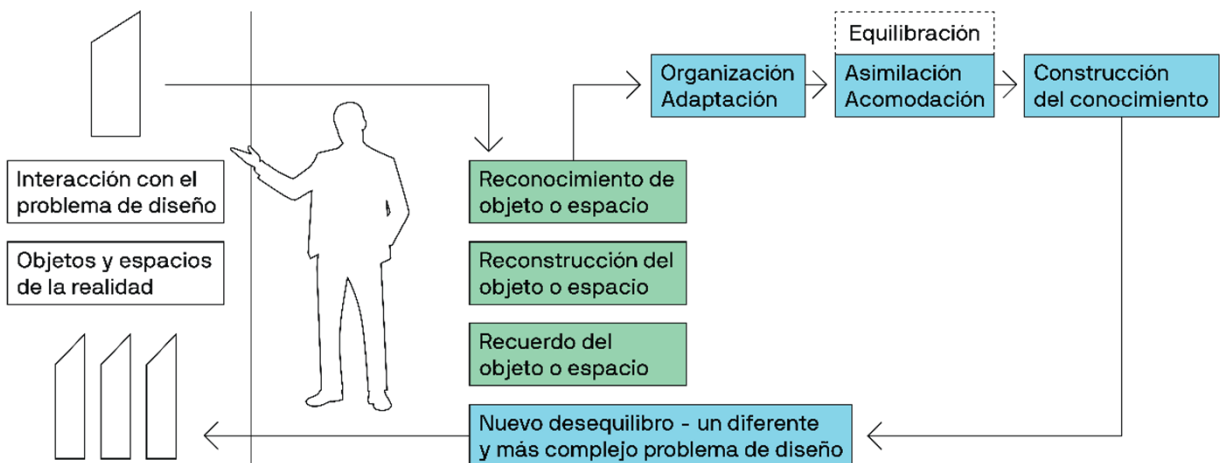
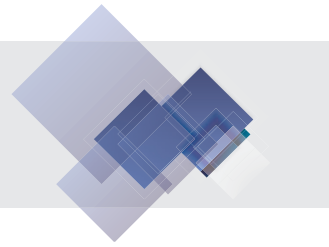


Figura 2. Ciclo del aprendizaje constructivo bajo las ideas piagetianas, funciones cognitivas y tipos de retención, en un ejemplo con un proyecto arquitectónico (Autoría propia)

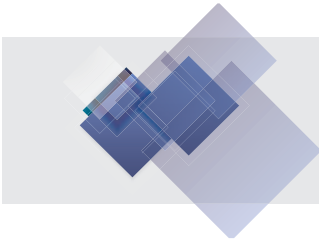
Se puede considerar que el pensamiento constructivista piagetiano coincide con algunas de las prácticas educativas para la formación del diseñador arquitectónico, dado que se toman en cuenta las bases previas del conocimiento del alumno generalmente con ejercicios diagnósticos, para después complementarlo y reforzarlo; de tal manera que la estructura cognoscitiva existente sustente el desarrollo de nuevos aprendizajes



duraderos, en ellos el profesional en formación integra percepción, experiencia, desarrollo de conceptos, operaciones matemáticas, de geometría, la representación-abstracción de elementos y el uso del lenguaje en sus diferentes modalidades, para ponerlo en labor proyectual de diseño. Recordando que la información teórica en arquitectura no se debe quedar sólo en los conocimientos de índole conceptual que fueron obtenidos a través de la interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, es indispensable ligarlo a la práctica, sobre todo utilizando ejemplos de la realidad, el asunto es que el alumno tenga contacto con el mundo físico apoyando el desarrollo de la comprensión espacial y del objeto en un mundo tridimensional.

Sin embargo, se considera que la perspectiva que pondera la interacción social en favor del aprendizaje de Vygotsky resulta fundamental y más cercana para la formación del arquitecto, para quien la influencia del factor social, comunitario y cultural en las aulas tiene un impacto trascendental, principalmente porque a través de las interacciones entre docentes y estudiantes así como entre los propios estudiantes, se propicia el intercambio de ideas para entender problemáticas y contenidos, activando procesos que den como consecuencia además del producto, el aprendizaje. El estudiante de arquitectura o de diseño interior arquitectónico consolida procesos psicosociales básicos en la cotidianidad del trabajo en talleres y otros espacios académicos, desarrollando también la empatía, fundamental para el trabajo de diseño centrado en el ser humano. Y en cambio, los procesos avanzados los desarrolla cuando está investigando los contextos sociales y antropológicos de los proyectos, vinculando el problema real directamente con factores de índole social y cultural, esto es parte fundamental de las prácticas y metodologías del diseño que forman al profesional y futuro egresado de ambas áreas.

Hay que agregar que, para entender específicamente una problemática arquitectónica, debemos contextualizarla y recuperar la parte histórica, socio política y cultural, el proyecto parte siempre de ahí, del contexto de necesidades de un individuo, de un grupo social o de una comunidad que están inmersos en una situación social, situados en un tiempo y ubicados en un determinado punto geográfico. Por esta razón, el trabajo en el aula, además de las interacciones entre los miembros del grupo, debe incluir un ir y venir constante hacia la interacción con el exterior. Un primer acercamiento para conocer el problema, que generalmente deriva en regresar todas las veces requeridas para investigar, delimitar, comprender, reflexionar, practicar y discutir todas las posibles soluciones que se pueden ofrecer, mismas que serán resultantes de una recuperación de información acumulada en

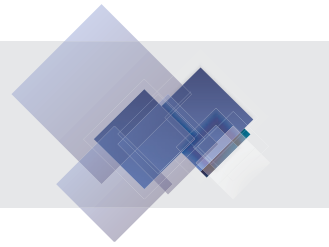


su vida, sumada a los aportes de la convivencia entre individuos y la nueva información del caso específico a resolver.

El aprendizaje constructivo y sociocultural apoyan una concepción del aprendizaje que contempla procesos internos, interacción con el entorno y convivencia social, lo que ya se determinó que es fundamental para la enseñanza de la arquitectura, pero sobre todo para el proceso creativo del diseño. Se requiere que el alumno se relacione con el objeto de conocimiento, la realidad y el problema de diseño (la arquitectura), pero que enriquezca sus ideas, procesos, habilidades y actitudes a través de su relación con otros aprendices y los diversos expertos (docentes y profesionales en activo) que saben más sobre el objeto de estudio, en un proceso de enseñanza recíproca donde también el maestro aprende. Muchos de los procesos creativos se dan a nivel del grupo y aquellos que se dan a nivel individual igualmente incluyen aportes derivados de la interacción con el grupo, de ahí que Vygotsky señale la importancia de compartir experiencias, como pueden ser las sesiones de correcciones de proyecto en equipo o bien individuales, pero ante el grupo. El mayor conocedor es el docente o bien un compañero que acompaña la realización de una tarea hacia la zona de desarrollo próximo. Así, esa idea de la ZDP parece poder describir un curso y proceso de corrección de diseño en el taller de diseño, donde se plantea un problema enfocado a lo que el alumno puede hacer, un reto de crecimiento con la ayuda del asesor para luego dejarlo para que resuelva por su cuenta. La planeación debe ser con la idea de que el proyecto se defina partiendo de los aprendizajes reales pero dirigido hacia un desarrollo próximo futuro.

Otro punto que acerca a la enseñanza de la arquitectura a la perspectiva de Vygotsky es el tema del lenguaje, todo lo que se relaciona con la comunicación, los signos y los significados son indispensables para definir el mensaje del elemento arquitectónico (del mundo físico) pero más aún para comprender el mensaje de lo que no se puede tocar, el espacio y el ambiente que se percibe con todos los elementos ya en interacción. La construcción social del conocimiento entre alumno, docente y compañeros a través de la comprensión de conceptos, manejo de símbolos gremialmente acordados que representan la realidad, argumentaciones y discusiones sobre el proyecto de diseño.

Por lo anterior, parece que las ideas de Vygotsky respecto a la ZDP y al aprendizaje como detonador del desarrollo son más afines a la formación del arquitecto, como se explicó,



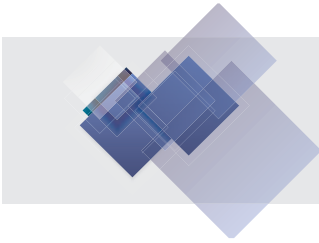
en la dinámica del taller de diseño el papel del mediador y la decisión del tipo de proyecto es justamente trabajar con esa zona que el alumno puede resolver acompañado y lo que va logrando resolver solo. Igualmente, la práctica docente en el área demuestra que no sólo se requieren las estructuras previas y un nivel de desarrollo cognitivo logrado como afirma Piaget, sino que ese salto de distancia en la ZDP detona también el desarrollo del alumno en una forma mucho más compleja de aprendizaje, interviniendo factores sociales, funciones cognitivas, aprendizajes previos, lenguaje, conceptos y la cercanía a la realidad.

Conclusiones

Hablar de aprendizaje a nivel profesional evidentemente no sólo se limita a información permanentemente adquirida, sino se refiere a un tema de formación, lo que en el caso del arquitecto implica abarcar además de los conocimientos humanísticos y técnico científicos disciplinares, una serie de competencias específicas para lograr realmente un perfil de egreso completo y competente.

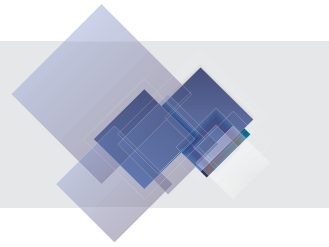
Las teorías sobre la enseñanza de la arquitectura describen claramente las habilidades para el desarrollo de un proyecto de diseño, muchas de estas habilidades se pueden desarrollar estando conscientes de los postulados constructivistas, pero sobre todo aquellos de la perspectiva sociocultural que conectan al sujeto con los otros y con la cultura. Además, a través de ellos el docente puede conseguir desarrollar en el alumno las actitudes de empatía, respeto y consideración hacia las necesidades del ser humano a quien se le diseñan los espacios.

Reconociendo que el conocimiento de competencias docentes (didácticas/pedagógicas) ayudaría a mejorar y completar el perfil docente del arquitecto y diseñador de interiores, es fundamental que la planeación didáctica utilice métodos activos con actividades y contenido de interés para que el que se educa esté en una situación real de aprendizaje, exponiendo al estudiante al mundo físico (Piaget) y al entorno sociocultural (Vygotsky) combinando apoyo teórico en aula (lenguaje y conceptos), prácticas y abstracción de ideas (representación, significados y símbolos) además de enseñanzas indirectas para su desarrollo. Los programas de arquitectura se deben impartir bajo ese equilibrio entre la clase expositiva y los ejercicios prácticos que se aproximan a la realidad. Esta dinámica



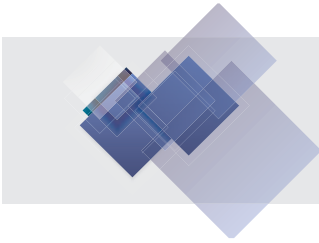
además de ser pertinente para la enseñanza del diseño arquitectónico es especialmente adecuada para el perfil del alumno que frecuentemente ingresa a esta disciplina, a quien se puede definir de manera muy concreta como sensible, práctico y que busca relacionarse con el entorno.

Finalmente, es fundamental reconocer el mérito de los arquitectos dedicados a la docencia que se mencionan en la primera parte del documento, quienes la mayoría de las veces imparten la materia por métodos intuitivos logrando formar a un sin número de alumnos de manera exitosa; sin embargo, también se debe recalcar que es importante apoyarlos con información y herramientas que les permitan comprender qué está pasando en la mente de los estudiantes, entender eso servirá para aprovechar aún más su potencial como maestros.

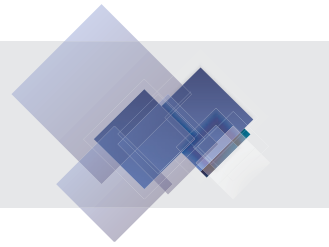


Referencias

- Acar, A. (2008). A developmental perspective for architectural design education. *Edinburgh Architecture Research*, (32), 22-25.
- Alba Dorado, M. I. (2016). La enseñanza de la arquitectura. Iniciación al aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Revista Española de Pedagogía*(265), 445-460.
- Arboccó de los Heros, M. (2009). Piaget y Freud: Acerca de la memoria infantil. *IIPSI*, 12(2). Recuperado de [https://C:/Users/2RJ23LA_RS4/Downloads/Dialnet-PiagetYFreudAcercaDeLaMemorialInfantil-3268444%20\(2\).pdf](https://C:/Users/2RJ23LA_RS4/Downloads/Dialnet-PiagetYFreudAcercaDeLaMemorialInfantil-3268444%20(2).pdf)
- Arquitectura Concepto.de (2021). Recuperado de <https://concepto.de/arquitectura-2/>
- Cisternas, C., & Droguett, Z. (2014). *La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky*. Reporte de investigación. Recuperado de <https://www.aacademica.org/ccisternascasabonne/3>
- De la Rosa, E. (2012). *Introducción a la teoría de la arquitectura*. México: Red Tercer Milenio.
- Faroldi, E., & Vettori, M. (2020). *Enseñar arquitectura, dos escuelas en diálogo*. Siracusa, Lettera Ventidue Edizioni.
- Faroldi, E., & Vettori, M. (2020). Prólogo. *Enseñar arquitectura, dos escuelas en diálogo* Siracusa, Lettera Ventidue Edizioni.
- Hernández Rojas, G. (1978). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hernández Rojas, G. (1997). Caracterización del paradigma constructivista. En F. Diaz Barriga Arceo, *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. México: ILCE- OEA.



- Hernández Rojas, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, UNAM, 86.
- Huaier, S. D. (2018). El perfil del arquitecto: Entre el conocimiento disciplinar y el saber profesional. *Legado de arquitectura y diseño*(24).
- Leland M. R. (1999). *Entender la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Moll, L. C. (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje, Universidad de Arizona*, 50, 15. Recuperado de Dialnet-LaZonaDeDesarrolloProximoYLaZonaSincreticaDeRepres-48359.pdf
- Moro Ipola, M. (2011). Vitrubio I, 1. La enseñanza de la arquitectura y de la geometría en la educación de los adolescentes romanos. *Cahiers des études anciennes*, 159-176.
- Ortiz Torres, E. (2009). El peligro del eclecticismo en las investigaciones psicopedagógicas contemporáneas: el caso de las concepciones de Vigotsky y Piaget. *Pedagogía Universitaria*, 5(3), 8.
- Pérez Oyarzun, F. (s/f). Enseñanza como obra de arquitectura: Un inicio desde la proposición. *Encuentro en la Plata, enseñar arquitectura/construir ciudad*. Recuperado de <https://www.fau.unlp.edu.ar/web2018/wp-content/uploads/2018/11/47alFondon2PerezOyarzun.pdf>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona : Labor.
- Psicoactiva. (21 de mayo de 2021). *Diferencias y similitudes entre la Teoría Evolutiva de Piaget y Vygotsky*. Recuperado de <https://www.psicoactiva.com/blog/diferencias-y-similitudes-entre-la-teoria-evolutiva-de-piaget-y-vygotsky/>
- Rosas, R. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires. Aique.



Sverlij, M. (2014). Retórica y arquitectura: De re aedificatoria de Leon Battista Alberti. *RÉTOR*, 4(2), 200-219.

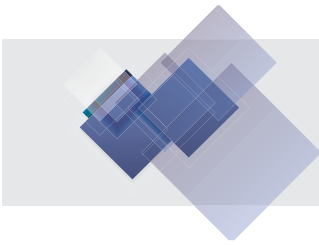
Vicens y Hualde, I. (2020). Enseñar lo que se sabe. En Faroldi, E. & M. Vettori (comp), *Enseñar arquitectura, dos escuelas en diálogo* (pp. 74-77). Siracusa, Lettera Ventidue Edizioni.

Villazón, J. (2010). *La remodelación del espacio habitacional*. México: Universidad Motolinía del Pedregal.

Vitrubio Polión, M. (1997). *Los 10 libros de la arquitectura* (Vols. Capítulo Segundo - De qué consta la arquitectura). (J. L. Oliver Domingo, Trad.) Madrid: Alianza.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts.



La importancia del concepto de interdependencia como un medio alternativo para la procuración de fondos ante necesidades educativas especiales

Paola Inclán Piñuela*

Resumen

La aportación de una definición de interdependencia institucional educativa a las Ciencias de la Educación como una estrategia para entender con más claridad la necesidad del diálogo entre instituciones educativas privadas -en este caso, de educación básica-, en el que se propongan ideas en beneficio de las propias instituciones y de los estudiantes, sobre todo de aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), cuya atención se traduce en un costo más elevado, que en muchas de las ocasiones son el motivo que da lugar al abandono escolar de la institución en la que ya lograron tanto adaptación como integración académica y social.

Palabras claves:

abandono escolar, absentismo escolar, colegialidad, inclusión, retroalimentación.

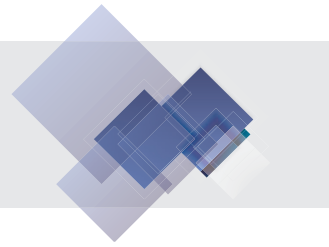
Abstract

The contribution of a definition of educational institutional interdependence to Education Sciences as a strategy to understand more clearly the need for dialogue between private educational institutions -in this case, basic education-, in which ideas are proposed in benefit of the institutions themselves and of the students, especially those with special educational needs (SEN), whose attention translates into a higher cost, which in many cases is the reason that gives rise to the school leaving the institution in which they have already achieved both their adaptation and academic, social integration.

Key words:

school dropout and absenteeism, collegiality, inclusion, special educational need, feedback.

* Docente y asesora de Colegio Giocosa, México



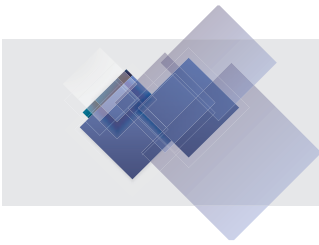
Introducción

Es importante tener en claro que una de las principales razones del abandono escolar en estudiantes con necesidades educativas especiales es la falta de recursos para su atención, tal y como se estableció en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad en el año de 1994 en Salamanca, por lo que es importante la definición y clasificación del término, como un concepto dentro de la teoría educativa.

De igual manera, es fundamental conocer y aplicar el concepto de interdependencia en materia educativa por lo que hay que estar conscientes del contexto actual del que forman parte las instituciones educativas privadas.

Es prioritario que las escuelas privadas de educación básica amplíen su visión para interactuar con instituciones pertenecientes a la misma zona y lograr conformar una red de comunidades educativas, darse a conocer y lograr una retroalimentación que les beneficie en varios aspectos, tanto educativos como económicos y sociales. Instituciones que no sólo atienden a alumnos regulares, sino también a aquellos con necesidades educativas especiales y cuyo objetivo principal es priorizar a la diversidad; por lo que es necesario identificar la relación entre el abandono escolar de alumnos con necesidades educativas especiales y la falta de recursos económicos, todo ello con el propósito de encontrar un curso de acción viable, incluso procurarse de fondos para eliminar las barreras de aprendizaje y así continuar apoyando a aquellos estudiantes de clase media, que por una problemática económica familiar les sería imposible continuar en la escuela. Es imprescindible que las organizaciones educativas del mundo globalizado sean parte de redes conformadas entre instituciones de educación y asociaciones civiles o fundaciones, a través de las que puedan apoyarse mutuamente.

El diálogo conduce necesariamente a un autoanálisis para descubrir debilidades y fortalezas. Se tiene el convencimiento total de la trascendencia e importancia de apostar a una educación “para todos”, donde las diferencias no sean una excusa para mejorar el sistema educativo y, por ende, a la sociedad.



Metodología

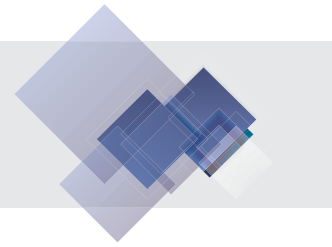
Se presenta un análisis descriptivo, comparativo de investigación de campo con medición cualitativa en dos instituciones educativas privadas vecinas ubicadas en el sur de la Ciudad de México en las que se entrevistó presencialmente a las directoras de la sección de primaria. La primera está a cargo de un colegio que integra a alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que atiende a la diversidad, mientras que la segunda dirige la sección primaria de un colegio ordinario con alumnos regulares. A ambas se les interrogó para tener conocimiento si forman parte de alguna red con centros educativos para la celebración de mesas de retroalimentación y si han tenido acercamiento con asociaciones civiles o fundaciones con la intención de recibir apoyo. También se entrevistó a la directora de una asociación civil para cuestionarla sobre la celebración de convenios con instituciones educativas privadas para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales. Se realizó una investigación documental acerca de las categorías de abandono escolar, necesidades educativas especiales, inclusión e interdependencia, así como lo abordado en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad”, celebrada en 1994 en Salamanca con el propósito de sustentar una propuesta.

Desarrollo

El concepto de interdependencia institucional educativa no forma parte de las Ciencias de la Educación, es por ello que para proponer dicho término es necesario abordar los conceptos de abandono escolar, necesidad educativa especial, inclusión e interdependencia. En este apartado se hace referencia a dichos conceptos que han sido analizados por autores, instituciones e incluso expuestos en conferencias y convenciones internacionales, así como en la legislación mexicana.

Concepto de abandono escolar

En el presente apartado se pretende desarrollar el concepto de abandono escolar, en el caso específico de alumnos con necesidades educativas especiales, quienes son atendidos adecuadamente por el colegio al que pertenecen, pero que por una situación



económica familiar se ven en la penosa necesidad de suspender sus estudios, además de tener que cubrir los gastos exigidos por la institución educativa, deben hacer frente a los costos de atención relacionados directamente con una necesidad educativa especial.

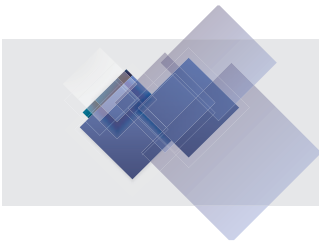
Ma. Teresa González González, pedagoga con doctorado, se ha desempeñado como docente e investigadora en diversos temas educativos, entre ellos el del absentismo y abandono escolar, quien sostiene que poco se ha estudiado sobre este tema y que por su importancia implica diversos factores, es imposible tener una cifra exacta para el conocimiento de sus causas, puesto que absentismo y abandono escolar son conceptos complejos y distintos.

González afirma que el conocimiento es indispensable para que pueda darse el desarrollo económico y así alcanzar en el ámbito personal una vida digna, por lo que al abandonarse el proceso educativo, por un lado el alumno sufre un detrimento en su propia formación propiciando su exclusión y marginación social y por otro lado, la institución educativa pierde posibles alumnos titulados con conocimientos como futuras fuerzas productivas (González, 2006); más adelante se vinculará este abandono escolar en alumnos con necesidades educativas especiales a causa específicamente de una crisis económica familiar.

El término abandono escolar debe ser diferenciado del de absentismo escolar, “este último trata de una situación en la que el alumno se inhibe dentro de la clase y, por así decirlo, está allí sin estar”, mientras que “el abandono es un término con el que se alude a la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte del alumno, sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando”. La causa económica del abandono escolar es la que interesa en el presente artículo, por lo que retomando a González se sostiene que la situación socioeconómica familiar es un riesgo de tipo social¹. (González, 2006)

A pesar de que el abandono escolar es una decisión meramente personal, o en su caso, familiar, no por ello la institución educativa debe permanecer ajena a este problema; si bien no es la culpable de la crisis económica familiar de sus alumnos, puede contribuir apoyando para no perder matrícula y no dejar fuera del sistema escolar a aquellos estudiantes a los que les es imposible seguir sosteniendo su educación escolar y al mismo tiempo, atender a su necesidad educativa especial, la cual representa un costo económico adicional.

¹ Se aclara que González (2006) expone los dos tipos de riesgo para el caso del abandono escolar: el social y el académico y es en esta última clasificación donde aparece la necesidad educativa especial como uno de ellos.



Cabe hacer mención que, en México, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) afirma que “en 2016, poco más del 48% de la población con discapacidad presentaba rezago educativo”; posteriormente aseguró que “la población con alguna discapacidad fue el segundo grupo de población con mayor reducción en rezago educativo. En 2010 el porcentaje se ubicó en 58.5% y para 2018 en 46.9%”. A pesar de que dicho rezago educativo relacionado con la discapacidad se ha reducido, es imperante contribuir a la continuación de la disminución del mismo. (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social., s.f.)

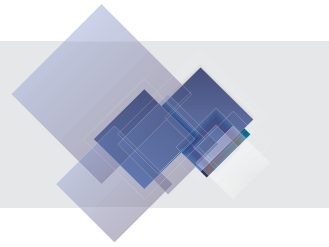
Concepto de necesidad educativa especial (NEE)

La discapacidad y la necesidad educativa especial (NEE) no son sinónimos, la USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), sostiene que una NEE puede ser de aprendizaje, por lo que no significa discapacidad. En este mismo sentido Andrade – Sánchez, Profesor Investigador de la Corporación Universitaria de Dios, Colombia (2013) explica los dos enfoques sobre las NEE. (Andrade, 2013)

El *enfoque tradicional* indica que las NEE hacen referencia en palabras de Andrade (2013) “en las deficiencias que él posee, por lo tanto, el problema está exclusivamente en el estudiante y no involucra a nadie más. Es decir, no se toma en cuenta el contexto socio - económico - familiar - cultural e institucional. La evaluación psicopedagógica sólo sirve para etiquetar a estos estudiantes, siendo segregados y excluidos de los servicios educativos de la institución”; mientras que en el *nuevo enfoque* argumenta que se trata de estudiantes con capacidades diferentes.

Aunado a lo anterior, Andrade (2013) clasifica a las *NEE asociadas a alguna discapacidad* de tipo sensorial (auditiva, visual y sordo - ceguera), intelectual, mental, física (motora); y las *NEE no asociadas a alguna discapacidad* de tipo de dotación intelectual, dificultad para el aprendizaje, trastornos de comportamiento y otros.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo en su artículo 1 establece que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo



plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2018).

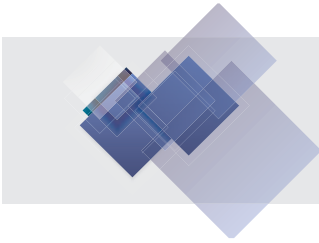
Asimismo, en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad”, se expuso el compromiso de la “Educación para Todos”, respondiendo a la urgencia de impartir enseñanza a niños, jóvenes y adultos con NEE, por lo que la UNESCO sostuvo que “las necesidades educativas especiales se refieren a todos los niños y jóvenes cuyas deficiencias se derivan de su incapacidad o sus dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto, necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994).

Ambos instrumentos internacionales muestran la preocupación por atender esta problemática. Uno de sus propósitos principales es garantizar los derechos humanos y libertades fundamentales de estas personas para evitar su discriminación y exclusión social. Más adelante se volverá a citar a la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad”, para vincularla con la propuesta del artículo de interés.

Inclusión

No está de más exponer el significado de inclusión toda vez que el objetivo de la presente investigación trata acerca de la necesidad de las escuelas de estar en comunicación continua con instituciones vecinas y asociaciones civiles o fundaciones que apoyen para evitar el abandono escolar de sus estudiantes con NEE; esto en parte, en acatamiento a lo establecido en el derecho positivo mexicano que se analizará una vez que de manera general se aborde el significado de inclusión.

Para Booth, profesor de la Universidad de Cambridge e Investigador en el Centro de la Educación de Commonwealth y Ainscow Mel, en su explicación sobre el índice de la inclusión con apoyo de la UNESCO, se definió a la inclusión como “el derecho a acceder con equidad y calidad, al espacio de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado”. Además de que se expusieron las ventajas de una educación inclusiva tales

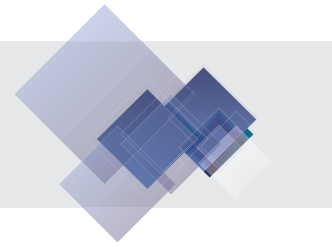


como: formas multivariadas del conocimiento, donde no hay lugar a la competitividad de tipo selectiva sino por el contrario, se da la solidaridad; consolida la seguridad; educa para la paz; se está ante más y mejores oportunidades de desarrollo con calidad, sólo por mencionar algunas. (Ainscow Mel, 2000)

En el mismo sentido la doctora Teresa Susinos Rada al citar a Booth y otros autores explica que “la inclusión en la educación implica procesos de incremento de la participación de estudiantes y la reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria de las escuelas locales” y afirma que “la inclusión tiene que ver con la mejora de la escuela, tanto para los profesores como para los alumnos” (Susinos, 2002).

Como se mencionó en párrafos previos, se debe señalar lo que la legislación mexicana establece al respecto. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo tercero establece que la educación básica debe ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Asimismo, la Ley General de Educación en su artículo séptimo fracción II, señala que la educación además de ser obligatoria “será inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación” y en sus incisos a) al d) se indica que se atenderán las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de trabajo de los estudiantes; se eliminarán las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, por lo que las autoridades educativas, adoptarán medidas accesibles y ajustes razonables; se proveerá de recursos técnico-pedagógicos y materiales necesarios para brindar el servicio educativo; y se establecerá la educación especial a todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas (Ley General de Educación, 2019).

(Con base en lo establecido en líneas anteriores las escuelas privadas de educación básica deben acatar el principio de la inclusión, por lo que éste es un tema que no se debe dejar de lado al momento de diseñar una estrategia de interdependencia que sea en beneficio de todos, es decir, no sólo escuela y estudiante, sino también de la sociedad.



Concepto de interdependencia

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, la palabra interdependencia significa: “f. Dependencia recíproca. Ínter (Del lat. Inter) pref. Significa “entre” o “en medio”, “entre varios” (Real Academia Española, 2019).

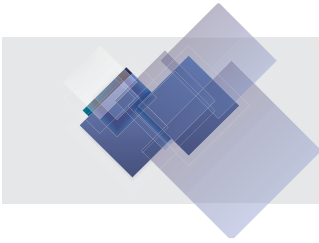
Por otro lado, la Sociología define a la interdependencia como: “Relaciones entre unidades sociales en tiempo, espacio y calidad” (Pratt, 2004).

En el ámbito de la política internacional es conveniente citar a Andrade y Pardo con respecto al significado de interdependencia que, en su definición más simple, significa “dependencia mutua”. Interdependencia en la política mundial se refiere a situaciones caracterizadas por efectos recíprocos entre los países o entre actores de diferentes países” (Pardo Rodrigo, 1990). Ambos autores que forman parte del área directiva del Centro de Estudios Internacionales de la Universidad de los Andes, Colombia, explican que con el paso del tiempo en una relación de interdependencia, una de las partes puede verse ante la oportunidad de transformar su vulnerabilidad original y revertir a su favor la situación frente a los actores involucrados.

Crisis económica en la asistencia escolar y su impacto en la familia

El INEGI publicó en 2015 los porcentajes de abandono escolar a nivel nacional y se dio a conocer que el porcentaje de la población de 3 años y más que asiste a la escuela es del 30.5%. Asimismo, el 15.0% cuenta con la primaria completa, mientras que el grado de escolaridad de la población de 15 años y más en la ciudad de México fue del 11.1% y el porcentaje de la población de entre 7 y 29 años que dejó de asistir al colegio cuando era el Distrito Federal (hoy Ciudad de México) fue del 35.87% de hombres y 28.19% de mujeres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, s.f.).

Con relación al tema de la discapacidad el INEGI en 2019 dio a conocer la estructura porcentual de la población con limitación en la actividad (caminar o moverse, ver, escuchar, mental, hablar o comunicarse, atender al cuidado personal, poner atención o aprender) por grupo de edad y de los 0 a 14 años fue del 9.1%. De acuerdo con los resultados de la



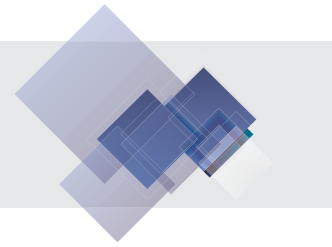
ENADID (Encuesta de la Dinámica Demográfica) en 2018, las personas de 5 años o más que habitan en el país (7.7 millones) tienen algún tipo de discapacidad. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, s.f.)

En el último semestre del año 2019 se entrevistó a dos directoras de colegios privados vecinos de educación básica primaria de la ciudad de México y ambas coincidieron que la principal causa de abandono escolar se debe a una precaria situación económica de los padres de familia.

De la entrevista realizada en el último semestre de 2019 a dos directoras de colegios privados vecinos de educación básica primaria de la ciudad de México, ambas coincidieron que la principal causa de abandono escolar se debe a la mala situación económica de los padres de familia.

Uno de los colegios entrevistados atiende a la diversidad, es decir, integra a estudiantes con necesidades educativas especiales que en algunos supuestos requieren de un terapeuta monitor, ya sea para contención o adecuación curricular, por lo que en estos casos especiales aumenta el costo para que estos estudiantes puedan continuar con un aprendizaje acorde a sus capacidades, mientras que el otro colegio es tradicional en su forma de enseñanza y no es de integración.

El colegio cuyo modelo educativo es de integración de estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial no forma parte de una red de centros o instituciones educativas, ni celebra mesas de retroalimentación con colegios de la misma zona escolar o cercanos a ésta; tampoco ha sostenido comunicación con alguna asociación civil o fundación, a diferencia del colegio que no es de integración y que sí forma parte de la Asociación de Escuelas Particulares, así como del Departamento de la ONU “Justicia, paz e integridad de la creación”; de igual manera, cuenta con su propia fundación desde 1998 cuya finalidad es procurar fondos para que los alumnos no se queden sin estudios a causa de una crisis económica familiar. Dicha procuración de fondos se realiza a través de aportaciones voluntarias deducibles de impuestos por parte de las propias familias pertenecientes a la propia institución. También se celebran varios eventos en los que se involucra a toda la comunidad educativa (Fundación Tere Orvañanos, 2020). Su fundación ha logrado otorgar becas en beneficio de 720 familias, apoyando a 914 estudiantes,



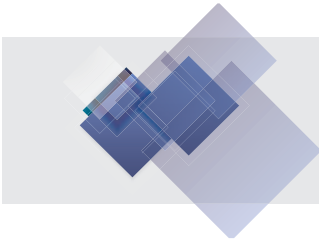
además de estar en pláticas para fomentar el desarrollo integral ya que cuenta con una propuesta a nivel internacional con Australia.

También se entrevistó a la directora de una asociación civil en la Ciudad de México cuya finalidad es brindar terapias emocionales, de lenguaje y aprendizaje, además de asesorar y capacitar a terapeutas que asistan a las escuelas para realizar las adecuaciones curriculares que sean necesarias. Asimismo, han celebrado convenios para colaborar con diversos colegios privados en la Ciudad de México como asesores externos, fungiendo como enlace entre la escuela y la asociación. Trabaja con un modelo de inclusión en el que el “monitor” se transforma en una herramienta dentro del salón de clases, apoyando no sólo a su alumno sino al resto de sus compañeros con el objetivo de trabajar en conjunto. El acercamiento a este tipo de instituciones es una estrategia a seguir para disminuir el abandono escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Es esencial la publicidad de los servicios educativos que se ofrecen y la retroalimentación constante con otras instituciones para el intercambio de apoyo e información.

Un elemento importante a la propuesta del concepto de interdependencia institucional educativa es la obtención de recursos económicos, es decir, que la institución educativa cuente con su propia fundación, cuyo objetivo sea el apoyo económico a los alumnos con necesidades educativas especiales, para que no se encuentren en la situación de abandonar la institución educativa en la que se han logrado adaptar y que les da la oportunidad de continuar con un aprendizaje de acuerdo a sus propias necesidades, además de seguir con el desarrollo de habilidades sociales dentro de un esquema ordinario esenciales para su formación.

Discusión

Dentro del análisis descrito en la metodología en el que se aplicó la entrevista a las directoras de colegios vecinos de primaria con el objetivo de contar con el comparativo entre dichas instituciones, así como a la directora de una asociación civil, en este apartado se ahondará sobre lo abordado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, cuyo objetivo radica en la integración en la escuela de todos los niños, tomando en cuenta que “de dos millones de niños sin acceso a la educación en el mundo,



un número considerable tienen necesidades educativas especiales” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994). Uno de los objetivos de dicha Conferencia es servir de foro para realizar el intercambio de experiencias en los planos internacional, regional y bilateral, para luego dar lugar a una serie de negociaciones para una colaboración.

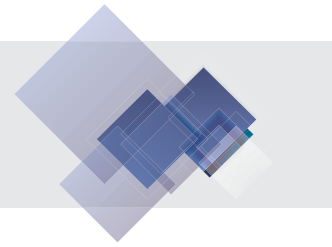
Una de las interrogantes en la Conferencia de Salamanca era poder saber ¿cuáles son los principales motivos de la exclusión de los niños con NEE de las escuelas ordinarias? La respuesta fue por los costos en el sistema educativo para cada escuela y familia. Por lo que la causa económica es un factor decisivo, que puede dar lugar al abandono escolar.

Sin embargo, otra gran interrogante en esta Conferencia trató sobre ¿cuáles son los obstáculos que se oponen a la integración? Y una de las respuestas fue por la falta de coordinación entre los sistemas y las escuelas de educación ordinaria y las de educación especial; por lo que la falta de dicha coordinación ejemplifica que la ausencia de diálogo entre las instituciones educativas dificulta el posible surgimiento de ideas que en este caso en específico den lugar al diseño de estrategias para este tipo de integración.

Tanto Echeita como Verdugo realizaron una compilación de diversos trabajos de especialistas de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después, destacando varios temas, entre ellos el de la educación especial al que consideran como: “un referente obligado para el desarrollo de políticas educativas con una orientación inclusiva” (Echeita, 2004).

Asimismo, Deaño en la compilación realizada por Echeita y Verdugo (Echeita S. G & Verdugo, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva.*) al tocar el punto sobre la inclusión manifiesta que: “Es necesario que la inclusión escolar suprima las barreras para el aprendizaje centrándose en los alumnos, atendiéndolos colaborativamente en sus necesidades educativas y desarrollando los valores y destrezas necesarias para la participación en la comunidad con enfoques curriculares multiculturales”.

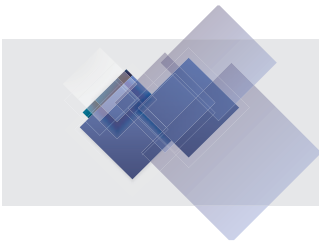
Lo anterior, conlleva a la necesidad de reflexionar sobre el diálogo entre instituciones educativas y de éstas con asociaciones no lucrativas. Diez años después de la celebración



de la Conferencia de Salamanca, Deaño en la compilación realizada por Echeita y Verdugo sostiene que dicho diálogo es indispensable, así como el fortalecimiento del término de cooperación la cual debe ser: “A nivel internacional solidaria, orientada al cambio de la relación de desigualdad de países y al desarrollo personal y social donde una perspectiva equitativa y sostenible, eficiente, con implicación de voluntariado de calidad, capacidad para la interrelación con organizaciones similares, con posibilidad de generar relaciones de partenariado estable y gran potencial para la generación de alianzas con otras instituciones y movimientos sociales”. Lo sostenido por Deaño se puede adaptar entre instituciones similares y asociaciones civiles o fundaciones que logren conjuntamente eliminar la problemática económica familiar como una barrera de aprendizaje, impidiendo que el alumno con necesidades educativas especiales forme parte de un sistema educativo integral y global del cual tiene derecho a pertenecer y no ser excluido.

Retomando el abandono escolar, la ausencia de comunicación en el tema de estudiantes con NEE que forman parte de una institución educativa ordinaria, y que por una problemática económica familiar se ven en la triste necesidad de abandonar sus estudios en este tipo de institución, provoca que no sólo ellos resulten afectados en su desarrollo afectivo, social, emocional y académico, sino que también que el colegio pierda matrícula; es por ello que surge la imperiosa necesidad del diseño de estrategias de interdependencia entre colegios privados de educación básica de la misma zona con asociaciones civiles o fundaciones con las que puedan celebrar negociaciones, tales como la procuración de fondos; sin embargo para esto es fundamental la aportación a las Ciencias de la Educación del término de interdependencia institucional educativa, para fomentar este tipo de prácticas y fortalecer un intercambio a través de las redes sociales entre las instituciones educativas y de beneficencia, de esta manera estaríamos acordes con lo expuesto en la Ponencia de Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos en San Sebastián por Ainscow Mel en que “la colaboración de colegas de una escuela con colegas de otra escuela supone un enriquecimiento para los colegas de una y otra escuela”. (Ainscow, 2003).

Ainscow expone sobre la importancia de una nueva perspectiva en el concepto de interdependencia; si bien tanto las escuelas privadas como las públicas dependen de la autoridad educativa, que en el caso de México es la Secretaría de Educación Pública (SEP), se debe fomentar y propiciar un diálogo más formal entre escuelas vecinas y asociaciones de beneficencia o fundaciones, pero desde una visión diferente, es decir,



que dicha interdependencia entendida como la necesidad de unas con otras, rompan con objetivos competitivos y que por el contrario, se beneficien entre ellas. Es importante tomar en cuenta el significado del término colegialidad, toda vez que éste es un posible diseño de estrategia para alcanzar beneficios en pro de las escuelas y sus alumnos. Ainscow citando a Fielding (Ainscow, 2003) insiste en la diferencia entre los términos de colaboración y colegialidad, por lo que se presenta un cuadro con dichas distinciones:

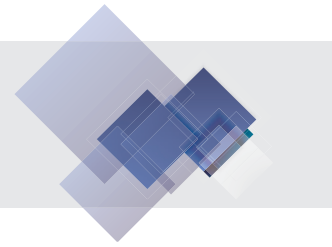
Tabla 1
Marco Teórico

Colaboración	Colegialidad
Medio para alcanzar un objetivo determinado	Se basa en ideales y aspiraciones comunes y en fines sociales considerados valiosos
Es una forma plural de individualismo	Es principalmente comunitaria
Es de funcionalidad limitada y centrada en los objetivos deseados	No siempre depende de objetivos definidos y predecibles

Nota: Cuadro elaborado con base en lo expuesto por Ainscow (2003) citando a Fielding (1999) en la Ponencia a presentar en San Sebastián. Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos.

De conformidad con el cuadro anterior, se propone que entre los colegios privados de educación básica, vecinos conjuntamente con asociaciones de beneficencia y fundaciones, lleven a cabo una estrategia que consista en formar una colegialidad que favorezca a unos y a otros, en la que continuamente se realicen negociaciones, que para el caso específico de este artículo, se dirija al apoyo de estudiantes de clase media con NEE y evitar en la medida de lo posible que por causas económico-familiares abandonen su educación y los colegios no pierdan matrícula y así cumplir con la inclusión que debe darse dentro del aula. Retomando esta estrategia donde es necesaria la interdependencia, las partes que en un momento dado se consideran vulnerables pueden fortalecerse, es decir, revertir la situación en su favor.

La retroalimentación que puede darse en estas mesas de interdependencia con toda



seguridad van a ser fructíferas; en el supuesto de que la situación familiar del alumno no permita solventar sus estudios en una determinada escuela privada de educación básica, ni con el apoyo de una procuración de fondos y que llegue a la necesidad urgente de cambiarse a otra escuela privada menos costosa, la de origen bajo un principio ético de responsabilidad estará en el escenario apropiado para intercambiar información con la nueva escuela, a fin de que ésta no desconozca la necesidad educativa especial del estudiante, proporcionándole información útil y veraz que le favorezca en su propio proceso de enseñanza - aprendizaje y adaptabilidad social.

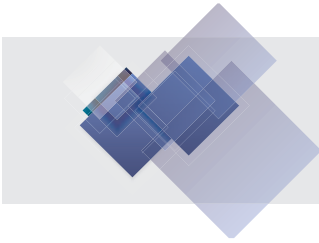
Una vez expuesto lo relativo a la colegialidad, es oportuno mencionar el tema sobre las comunidades de práctica, que en palabras de Rebeca Anijovich cita a Étienne Wenger (Anijovich, 2018), quien desarrolló el concepto de comunidades de prácticas como: “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continua”. Asimismo, Anijovich explica que estas comunidades deben desarrollar una práctica reflexiva sistemática, la cual no se da espontáneamente sino que hay que provocarla y que esto se logra por medio de la implementación de varios instrumentos, entre ellos la reunión para el intercambio de experiencias, así como la creación de protocolos a través de la red de conversación, la cual debe ser organizada en pasos y en tiempo reducido con la finalidad de que se produzca algo de interés en el interior de los equipos de trabajo.

Conclusiones

De acuerdo con la Conferencia de Salamanca, el factor económico es decisivo en la exclusión de los estudiantes con NEE en las escuelas ordinarias; por otro lado, la falta de coordinación entre los sistemas, escuelas de educación ordinaria y especial son un obstáculo para alcanzar la integración.

Asimismo, las escuelas privadas de educación básica de conformidad con la legislación mexicana deben acatar el principio de inclusión.

Por lo tanto, es prioritario el diseño de estrategias entre instituciones educativas privadas



de educación básica tendientes a evitar o disminuir el abandono escolar de estudiantes con NEE por motivos económicos. Se propone como una estrategia la interdependencia institucional educativa, a través del diálogo continuo dentro de una colegialidad, en la que se formen redes entre instituciones educativas para apoyarse mutuamente.

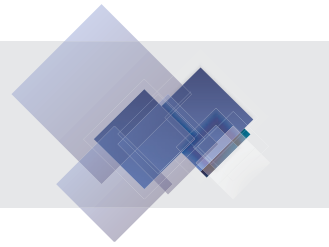
El acercamiento y celebración de acuerdos con asociaciones civiles y fundaciones es una alternativa eficaz y viable para el apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, es por ello la importancia de que las instituciones educativas estén conscientes de formar parte de redes educativas y buscar estar presentes en distintos foros para ser vistos, escuchados y sobre todo apoyados.

Por lo antes expuesto, se propone aportar a las Ciencias de la Educación una definición sobre interdependencia educativa institucional que incluya el sentido del significado de la palabra interdependencia, y en el caso que ocupa se toman en cuenta los elementos esenciales de dicha definición, a saber: las instituciones de carácter educativo, su objetivo, su finalidad y la estrategia a seguir.

Por lo que respecta al objetivo que se desea que alcancen las instituciones educativas, ha quedado claro, que se beneficien a sí mismas para no perder matrícula, en caso de que estudiantes con NEE tengan que abandonar sus estudios debido a una problemática económica familiar y a su vez estos no pierdan la oportunidad de continuar con sus estudios. Si, por el contrario, no hay lugar a otro escenario, que no se pierda la oportunidad de intercambio de información sobre las necesidades del estudiante, para que sean tomadas en cuenta por la institución de la que formará parte.

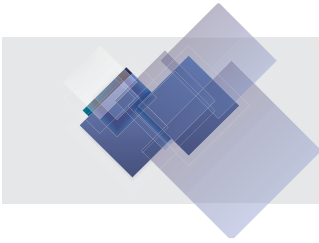
Se propone la siguiente definición de interdependencia institucional educativa como: “Las relaciones que surgen entre instituciones educativas que son parte de una colegialidad, con la finalidad de intercambiar información útil y veraz no sólo en beneficio de ellas mismas, sino también de los estudiantes que sean parte de su matrícula actual o futura”.

Establecer un diálogo en busca de respuestas para las partes involucradas es una posible solución, que incluso puede generar grandes cambios en tiempos tan difíciles, y más como a los que actualmente nos tenemos que enfrentar, y así reinventarnos para no dar lugar a la exclusión educativa, ya que la educación es el motor para formar a futuros ciudadanos en cuyas manos estará nuestra sociedad.

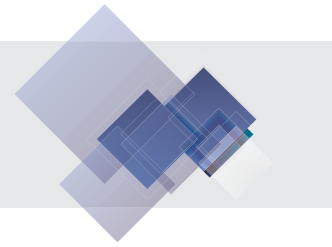


Referencias

- Ainscow Mel. (octubre de 2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia a presentar en San Sebastián. The University of Manchester*. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf. Manuscrito presentado para su publicación.
- Ainscow Mel, B. T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de <http://files.educacion-inclusiva-tocaima.webnode.com.co/200000006-94ed095e7f/Indice%20Inclusion.pdf>
- Andrade, F. (29 de julio de 2013). *Clasificación de las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://luis-fernando-andrade.blogspot.com/2013/07/clasificacion-de-las-necesidades_29.html
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2 de octubre de 2018). Rebeca Anijovich en *Práctica Reflexiva*. <https://www.youtube.com/watch?v=y6TzvbP8ekc>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (s.f.). Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (28 de mayo de 2021). Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Echeita S. G & Verdugo, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca. INICO. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3223/Declaracion_de_Salamanca.pdf?seque
- Fundación Tere Orvañanos. (29 de Marzo de 2020). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=exMREjB9ftU>



- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana*, 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140102.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s.f.). Mexico. *INEGI*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/>
- Ley General de Educación. (30 de septiembre de 2019). Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. México. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca. Recuperado de <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>
- Pardo, R. & Tokatlian, J. G. (1990). La Teoría de la Interdependencia: ¿Un paradigma alternativo al realismo? *Estudios Internacionales*, pp. 339-382. Recuperado de [https://Downloads/15518-1-42881-1-10-20110810%20\(1\).pdf](https://Downloads/15518-1-42881-1-10-20110810%20(1).pdf)
- Pratt, F. H. (2004). *Diccionario de Sociología*. México: FCE.
- Real Academia Española. (2019). Interdependencia. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/interdependencia>
- Susinos Rada, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5b6446c1-f50c-4cf0-af37-2aa62b414f55/re3270410520-pdf.pdf>



El desarrollo humano, necesario en las organizaciones

Fernando Canseco Melchor *

Resumen

El desarrollo humano en las organizaciones a partir de escuchar la reflexión de quienes laboran en ellas permite plantear formas alternativas de trabajo que promueven confianza y colaboración, partiendo de fundamentos sólidos e inclusivos. Lo que se busca es que en estos espacios las personas puedan desarrollar sus capacidades individuales que, unidas a las de otros, les permitan alcanzar los objetivos comunes que se han planteado. En este ensayo se aborda una propuesta basada en cuatro aspectos que, al cultivarse al interior de una organización, favorecen un ambiente con estas características. Desde esta perspectiva, encontrarnos unos con otros para aprender a mirar nuestra dignidad y circunstancias como personas, dispuestos a compartir y educarnos en nuestros saberes para construir otros nuevos, acordar un referente ético común que nos lleve a abordar los retos cotidianos en diálogo, harán posible la construcción del bien común como el fin organizacional más alto. El hilo conductor de estas ideas se basa en la reflexión filosófica que proponen diversos autores dentro del marco del saber práctico, mostrando que un ejercicio reflexivo, atento y detenido del quehacer de las organizaciones, deriva en una propuesta factible de desarrollo humano que puede orientar sus acciones.

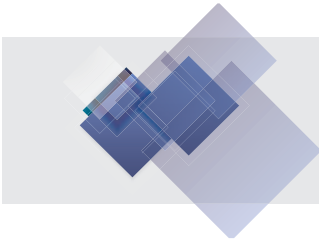
Palabras claves:

Desarrollo humano, organización, encuentro, educación, ética, bien común.

Abstract

Human development in organizations, built on the reflection of those who work for them, allows proposing alternative ways of working that promote trust and collaboration, based on solid and inclusive fundamentals. It is intended that in these workspaces, employees

* Syneos Health - Docente UMP



can develop their personal skills that united to the others, allow them to achieve goals and objectives established in common. This essay addresses a proposal based on four aspects that, when developed within the organization, favor a work environment with these characteristics. From this perspective, establish contact with each other to recognize our human dignity and circumstances, willing to share and educate ourselves in our knowledge to create new ones, agree on an ethical reference in common that leads us to address daily challenges through dialogue, will make the construction of the common good as the highest organizational goal. The argument of these thoughts is supported by the philosophical reflection of some authors, within the framework of practical knowledge, showing that an attentive and careful reflection about the work in organizations can result in a feasible human development proposal that can guide their actions.

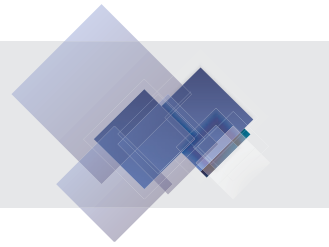
Palabras claves:

**Desarrollo humano, organización, encuentro,
educación, ética, bien común.**

Reflexionar las organizaciones desde dentro

En el espacio público contemporáneo las organizaciones empresariales de la administración pública y las no gubernamentales se han posicionado como actores fundamentales de la sociedad moderna. Su relevancia viene dada específicamente por su capacidad para gestionar la complejidad de las necesidades humanas, a través de promover y dar cauce a la creatividad que les da respuesta. Desde los ámbitos y alcances que les son propios, cada una de ellas impulsan transformaciones a veces de tal magnitud, que configuran e incluso definen la forma de vida de las personas de este tiempo.

Las organizaciones pueden ser entendidas como “agrupaciones humanas que fueron constituidas y dirigidas conscientemente para alcanzar determinados fines” (Eggers, 2012). En estos espacios concurren diversas manifestaciones del quehacer humano, todas ellas encaminadas a la consecución de un tipo particular de meta, cuyo logro implica el desarrollo de una función a favor de la sociedad (Kast & Rosenzweig, 1988). Alcanzar estos fines les permiten existir y mantenerse en el tiempo. Esto no se refiere únicamente a definir con claridad sus objetivos económicos y los procesos que le permitirán alcanzarlos, ante todo, es asumirse como promotoras de transformaciones, cuyo horizonte tendrá que ver con modificar el mundo material, pero ante todo ser motor de innovación social.

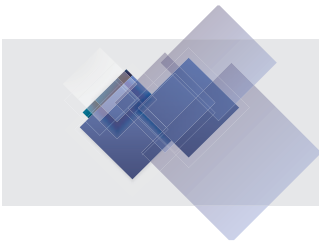


Este esfuerzo promotor, si bien va dirigido a cubrir las necesidades del entorno, no podría lograrse si no fuera por la colaboración de las personas que las forman. De la unión ordenada de sus capacidades en el entramado de la comunicación y relaciones humanas que establecen, es posible vislumbrar que la razón más profunda de esto que llamamos organización, no es otro más que las personas mismas; personas que se afanan por el justo bien de otras personas.

Es sabido que toda organización enfrenta constantes desafíos, los cuales le llevan a estar dentro de un dinamismo permanente que comúnmente asociamos con procesos de cambio. Los retos van desde su misma permanencia hasta la exigencia por mantenerse como ente viable de vanguardia o de resultados, aunque debe aclararse que nada de esto se alcanza sin la necesaria vinculación humana, vista como interacción de voluntades de todos los que la conforman. Es importante recordar que, bajo esta idea, las organizaciones no son entidades abstractas, sino personas concretas relacionadas con su trabajo.

Son las personas quienes llevan adelante los fines comunes que las han reunido como organización, así también las acciones para alcanzar dichos objetivos. Esto alimenta un constante movimiento que encarna en cada colaborador un estado de tensión que le motiva y a la vez que le genera incertidumbre. Asimilar esto último es una de las cuestiones más apremiantes que deben atenderse, no solo en el tiempo presente, sino siempre. Las dudas e interrogantes propias de nuestra condición humana son impulsores de cambio. Sin embargo, también nos atemorizan, quizá por la connotación negativa que habitualmente le atribuimos a la no certeza, en oposición a un mundo que nos ha acostumbrado a sobrevivir de seguridades, aunque muchas de ellas sean ficticias.

Trasladando esta idea al contexto de las organizaciones, encontramos que la incertidumbre ante el cambio genera entre sus integrantes y colaboradores un desenfoque tal, que no solamente impacta la consecución de las metas colectivas; más aún distorsiona aquellas vinculadas a sus fines sociales más altos, consiguiendo que se vean trastocados y pasen desapercibidos o sean olvidados. Sin embargo, es en la duda y la incertidumbre donde también reside la virtud de pensar detenidamente si las cosas no podrían ser de otras formas posibles a cómo son en realidad. Desde un enfoque filosófico, esto significa abrir la posibilidad a las personas de que sean ellas mismas quienes, desde una actitud dubitativa, ejerciten su propia reflexión (Camps, 2017) para dar respuesta a sus inquietudes en el marco de lo que la organización hace, el lugar que ocupa, lo que busca y le brinda sentido (Morgan, 1990).



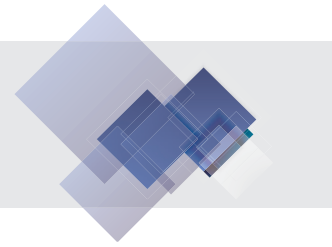
Retomando a las personas como protagonistas, es factible plantear propuestas que posibilitan que los lugares de trabajo sean concebidos como espacios donde cada individuo desarrolla y consolida su autodeterminación en colaboración, por medio de la cual aportarán al conjunto: conocimientos, bienestar y el desarrollo que la organización busca. La reflexión, como pensamiento metódico surgida como respuesta a la incertidumbre, generará la confianza que las personas esperan y la organización necesita para existir.

Para las organizaciones, pensar de cara al reto de generar confianza, puede abordarse desde múltiples caminos. En el presente ensayo, se desarrollan algunas ideas surgidas de la investigación y la vivencia personal al interior de una organización empresarial, desde una posición de liderazgo gerencial. Esta propuesta busca establecer algunas bases epistemológicas de discusión y reflexión filosófica acerca del “desarrollo humano”, entendido este como “... disciplina académica enraizada en la experiencia y la búsqueda” (Lafarga, 2013).

Salir al encuentro

Pareciera muy obvio que las personas necesitamos relacionarnos entre sí para sobrevivir y ser exitosos en nuestros fines; sin embargo, el lugar desde donde planteamos esa relación no es evidente. Si bien nuestra vida social es un hecho antropológico a la luz de la construcción social de la que somos resultado, se vuelve relevante revisar cual es la concepción de ser humano que está detrás. Las organizaciones no son la excepción, también está presente en ellas un referente de persona que, en principio, asume que es capaz del encuentro para compartir su laboriosidad y conocimiento con otros y así contribuir socialmente.

Encontrarnos no es solo un acto de coincidir, para las organizaciones significa reunir a quienes la llevarán al cumplimiento de su misión. Es en este cometido donde cabe la pregunta de quién es la persona para la organización. Despejar esta interrogante, incluso desde los mismos fundamentos organizacionales, dará la pauta a cómo será el encuentro de los colaboradores, unos con otros. Aunque en la actualidad es muy común que las empresas pongan al ser humano al centro de sus valores institucionales, habría que cuestionar si esto efectivamente se realiza en su día a día.

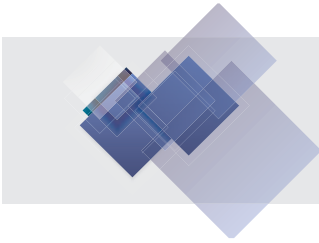


Para que el encuentro pueda ser humano, debe partirse de la proximidad, entendida como un grado significativo de contacto donde las personas pueden comunicarse. La barrera de la superficialidad se supera y las personas establecen un espacio donde se muestran disponibles a escucharse, intercambiar ideas para comprender y actuar sobre situaciones concretas. Ahora bien, en este encuentro donde se suele aplicar una cierta racionalidad utilitarista porque es lo común en la lógica organizacional, o incluso de las mismas personas, debe reconocerse que sería muy simple reducir al ser humano a un mero objeto de uso, solo porque así conviene.

Uno de los mayores generadores de incertidumbre dentro de las organizaciones es la tensión que generan las relaciones de cosificación, en contraste con las de humanización. A este respecto, una respuesta adecuada viene del pensamiento de Buber (2017), quien en la relación fundamental “yo-tú” plantea la posibilidad de una proximidad que nos abra al encuentro relacional con el “otro” en un acto vivo. En este acto se reconoce al colaborador como un igual, no en aquello de lo que nos percatamos fenoméricamente, como podrían ser sus habilidades y capacidades, sino en dignidad. El “tú”, que es “otro yo”, investido de la misma dignidad no es el recurso humano que se usa, como si fuera una propiedad o un objeto intercambiable para satisfacer una necesidad, o realizar una actividad, por muy loable que esta sea.

A este respecto, Cortina (1994) explica con base en el pensamiento kantiano, que esto puede comprenderse al plantearnos la pregunta si existe algo que racionalmente no pueda ser mercantilizado, porque no hay equivalente alguno, y por lo cual no tendría un precio de intercambio o no habría un bien sustituto. Entonces estamos ante la dignidad del hombre, la cual hace que los seres humanos seamos valiosos en sí, y no referidos a otra cosa. De esta forma, el encuentro entre colaboradores asume un sentido distinto, en virtud de la dignidad propia y la que se reconoce en los demás.

Si bien la propuesta “yo-tú” habla de una implicación profunda, casi contemplativa o incluso mística ante la presencia del “otro”, debe reconocerse que en la cotidianidad de las organizaciones puede actuar como un referente adecuado al que acudir, si en verdad se busca ubicar a las personas en el lugar que les corresponde. Este referente también nos recuerda que las relaciones de cosificación “yo-ello”, si bien son necesarias para la realización y cumplimiento de actividades y tareas, no deben serlo siempre hacia las



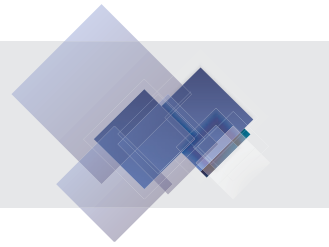
personas. Es claro que hacia dentro y fuera de las organizaciones una de las situaciones que genera mayor desconcierto en colaboradores o clientes es que se sepan cosificados.

Un ejemplo sencillo de pensamiento reflexivo que contribuye a comprender estas ideas entre los colaboradores de una organización es plantearles la pregunta sobre cómo les gustaría ser vistos y tratados por los demás; y en reciprocidad, cómo tendrían que mirar y tratar a otros en sus interacciones con ellos. Cuestionar y reflexionar sobre quiénes somos y cómo queremos ser tratados, clarifica el tipo de relaciones laborales que se viven en la organización, tanto aquellas que es importante promover, como las que parten del respeto mutuo, así como otras que habría que desterrar como las que normalizan la violencia.

La realización del trabajo y de las metas es siempre motivo de satisfacción e incluso orgullo ante el deber cumplido. Sin embargo, no es algo que tenga que alcanzarse a pesar de las personas o sobre las personas por el hecho de que ellas poseen dignidad y no un precio. Lamentablemente esto sigue ocurriendo en muchos contextos, a veces no tan lejanos de nuestra cotidianidad como podríamos llegar a pensarlo. La objetivación es una condición que bloquea el desarrollo de las capacidades porque hace del hombre una cosa, un recurso, un número, un consumidor, pero no una persona. La intranquilidad de quien trabaja o es cliente de una organización donde las relaciones son cosificantes, crea una presión tal que genera indiferencia o invisibilidad. Por el contrario, el encuentro significativo de dignidades explicita el valor intrínseco en cada persona, permitiendo que las relaciones organizacionales tomen un rumbo promotor de lo positivo y sean a la vez fuente de humanización.

La constante de educarnos unos a otros

Dentro de los contextos organizacionales es poco común escuchar el termino educar, menos aún en los ambientes empresariales. Sin embargo, donde la cooperación es algo fundamental para educar, como explica Camps (2015), denota extraer lo mejor de las personas, lo cual activa procesos de observación, ensayo, error y seguimiento. De alguna forma, educar también es hacer y fomentar el desarrollo humano; lo novedoso es que esto puede lograrse también dentro de las organizaciones.

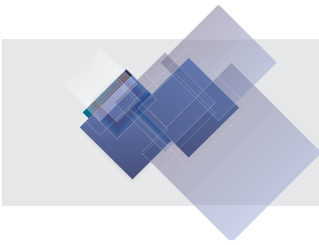


Aquí surge una cuestión relevante; la mayoría de las empresas e instituciones asumen que con la sola capacitación de sus colaboradores ya se contribuye con su crecimiento. Esto es un paso importante, porque nos habla del interés de proveer y adquirir saberes práctico-técnico útiles que implican producir. Sin embargo, la educación es mucho más ya que tiene que ver con formar personas.

En el entramado de relaciones humanas de la organización, cada individuo pone delante su aportación en favor del proyecto común que todos construyen con su trabajo. Este proceso es desafiante porque implica salir al encuentro de los demás. La forma como ese encuentro se da es algo que se aprende. Es también un saber práctico porque el encuentro nos conmina a interactuar. De las muchas formas que hay para hacerlo, aquella sin la cual no es posible establecer una relación humana es la comunicación. Somos seres sociales porque somos capaces de comunicarnos y la comunicación es un acto de humanización que se aprende en la relación. Nos construimos de esta forma como las personas que somos haciendo de ello un proceso permanente en la vida y no es posible no comunicarnos como lo ha propuesto Watzlawick (1981).

Las relaciones colaborativas en la organización son relaciones comunicativas. Para lograr el intercambio de saberes, el primer paso y quizá el más desafiante, es superar la tensión vital de objetivación y des-objetivación. Ahora bien, si estamos hablando de desarrollo humano, la construcción relacional que implica la comunicación es el cimiento sobre el cual la formación de la persona tiene lugar, más aún, en un contexto donde cada individuo se suma a un proyecto en común. El acto formativo tendrá que ver con optar por entrar a un proceso permanente de acercamiento al “tú del otro”, para llegar al entendimiento. Esto conlleva un esfuerzo no exento de dificultades, avances y retrocesos, en tanto se van consolidando capacidades tales como la escucha atenta, saber formular preguntas, llegar a acuerdos factibles y sobre todo mostrar disposición al diálogo que deriva en realizaciones.

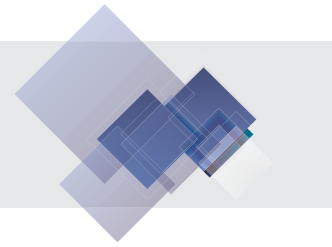
El diálogo como saber práctico en el encuentro, hace posible hablar de autonomía. El desarrollo humano que las organizaciones pueden ofrecer debe ir al logro de esta condición entre sus colaboradores, a menos que los conciba como objetos. En la opción por el “otro”, aprendemos y a la vez enseñamos a pensar y reflexionar para decidir



adecuadamente. Esto implica que dentro del constante intercambio de ideas en favor del trabajo, se va adquiriendo conocimiento, experiencia y madurez. Para Camps (2015) esto es signo de autonomía ya que la persona va siendo capaz de elegir normas para sí y no solo a aceptar ciegamente lo que viene de fuera, ya que puede preferirlas al razonarlas. Es también un autodominio que lleva a las personas las más de las veces a no actuar sin haber reflexionado antes, si esto es lo que conviene para sí, pero también para los demás. Esta autonomía que se forma en el trabajo colaborativo lleva tanto a conocer la técnica como a saber usarla apropiadamente. Y junto con ello, vienen otros aprendizajes que visibilizan la educación que se experimenta en el diálogo colaborativo, tales como ofrecer argumentos sobre lo que se piensa así como asumir las consecuencias de lo que se hace. Con ello nos formamos como seres responsables.

Nuevamente es la reflexión de quienes forman parte de la organización la que ayuda a generar certezas entre todos, promoviendo un ambiente que invite a compartir ideas para resolver los retos que conlleva el trabajo en un contexto colaborativo. Las sesiones de capacitación o las reuniones entre los miembros de los equipos y entre los integrantes de diferentes niveles de responsabilidad funcional, abren la posibilidad de que distintas visiones se encuentren para ofrecer alternativas, escuchar opiniones, hacer críticas constructivas o definir acciones; esta forma de educar al reflexionar hace posible que las personas se vean valoradas, reconocidas y seguras.

Crear un espacio organizacional que busque formar colaboradores autónomos no es una tarea sencilla. El ejercicio del poder a través de estructuras jerárquicas verticales o la habitual renuncia a nuestra capacidad de decidir, son formas de dominio que obstruyen este propósito. Es importante mencionarlo, porque los procesos que buscan educar son finalmente liberadores. Por lo tanto, asumir una posición crítica, una posición que cuestiona lo establecido, rompe con el *statu quo*. Esto en muchos grupos de trabajo, ni es bien recibido ni gusta, por ser amenazante. Sin embargo, quien decide mirar los espacios colaborativos como educativos, decide encargarse de los procesos de cambio que allí concurren, mitigando con ello la incertidumbre que conllevan. En un lenguaje más organizacional, se trata de que las personas sean quienes promuevan y construyan cambios positivos, en lugar de padecer los impuestos, dejarse arrastrar por ellos o simplemente aceptarlos sin más.

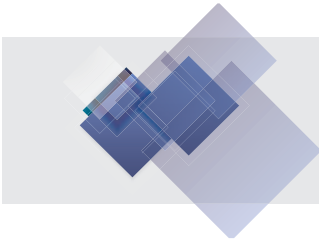


Por último, puede decirse que la pertinencia de educar en el encuentro produce un ambiente que humaniza porque expande el conocimiento, así como la conciencia sobre cómo es o cómo podría ser el espacio que se comparte. En conjunto, podemos llegar a ser más como lo ha planteado Freire (2005) ya que aprender como una práctica e intercambio de saberes-reflexión-acción, de unos hacia con otros, nos permite hacer una pronunciación conjunta de la realidad que se vive en común, no para dominarla, depredarla, explotarla y así seguirla cosificando, aunque este seguirá siendo un riesgo, sino para transformarla de manera tal que abrace benevolentemente a la sociedad que es lo que pretenden las organizaciones en su sentido más auténtico y pleno.

Un referente ético para auto regular nuestro actuar

Toda organización respetable y más o menos bien estructurada cuenta con un código de ética. En este código leemos una serie de normas que definen qué comportamientos son aceptables y cuáles no dentro de su ámbito de operación y toma de decisiones. Evidenciar la transgresión a este código se considera grave y se penaliza de acuerdo con la magnitud de la falta; más aún, como parte del discurso organizacional se tiene a la ética como uno de sus valores más altos, donde cada colaborador declara que se apegará estrictamente a estos principios. Lo anterior es bastante acertado, sin embargo, no es todo lo que un referente ético ofrece al desarrollo humano organizacional.

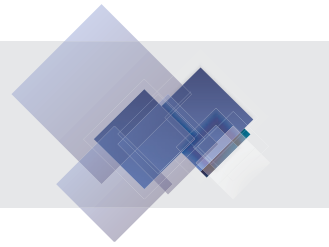
En la reflexión de Cortina (2003) las organizaciones necesitan comprenderse a sí mismas como entidades que buscan llevar adelante proyectos y no como máquinas para obtener los máximos beneficios. En este sentido explica, que la ética en las organizaciones se refiere a incorporar hábitos que les permitan tomar decisiones justas y buenas para lograr sus fines. Para esta autora, la ética es fecunda (Cortina, 2015) ya que prepara a la organización para sobrevivir y ser viable porque actúa correctamente, siendo esto valorado por toda la sociedad. En términos prácticos esta idea también es importante para la estructura interna. Los colaboradores de cualquier nivel cuentan con referentes que, basados en principios universales, son una guía para tomar decisiones y actuar congruente y consistentemente; de este modo, tanto las organizaciones como las personas promueven conjuntamente mayores niveles de certeza y confianza generando un clima laboral íntegro y transparente. Un espacio laboral con estas características es altamente apreciado.



Para promover confianza es fundamental que las organizaciones si se asumen como espacios de colaboración, busquen serlo en la práctica. La colaboración referida no se aprende en cursos o por mandato, es una experiencia que se forma a diario dentro de la relación que se establece con los demás mientras se trabaja conjuntamente. Los procedimientos estandarizados e incluso los códigos de conducta arrojan luz para lograrlo. En ellos se establecen líneas metodológicas que norman actividades o bien regulan la forma de tomar decisiones. Aunque esto es una buena base y guía no deja de ser una aproximación, que no abarca toda la complejidad que existe en la cotidianidad. La relación colaborativa está llena de circunstancias y matices que, para abordarlos apropiadamente, es necesario saber actuar como corresponde en cada caso, buscando mantener encuentros que humanizan. Esta es la función propia de la ética, formar hábitos que pueden ayudarnos a actuar adecuadamente en cada situación. En este sentido, conducirnos de forma profesional, solidaria y equilibrada puede verse como el fruto de un clima que alienta la reflexión sobre lo que debe o no debe hacerse en la organización y hacia afuera de ella.

En las relaciones colaborativas se activa toda la variedad que implican los distintos modos de ser de las personas, así como su capacidad de poder, como impulso vital para hacer, transformar y cambiar (Guardini, 1963). La colaboración es la voluntad que ordena esa vitalidad, orientando la diversidad que contiene hacia lo concreto; este es también un proceso formativo. Aprendemos a colaborar en primer lugar, saliendo de la seguridad de nosotros mismos para encontrarnos con los demás. La interacción parte también de la incertidumbre que nos hace mirarnos vulnerables y por tanto, necesitados de “otros” para existir. Estos aprendizajes son fundamentales y totalmente necesarios al colaborar ya que sostienen la acción relacional. El lugar de la ética será entonces, dar razón reflexiva de la moralidad de esas acciones y el impacto que generan en lo individual y colectivo.

En un ambiente laboral para el cual las personas son importantes, la acción colaborativa reconocerá la riqueza de los distintos modos de ser, impulsando a que cada uno desarrolle sus capacidades al sumarse al proyecto común de todos. El diálogo lo permite y promueve ya que es una práctica de mutua reflexividad. En este acto, aprendemos a tomar distancia de nosotros para ver lo que es distinto, a no ceder ante los impulsos para escuchar a los demás, a comprender analizando las situaciones prudentemente. Todo



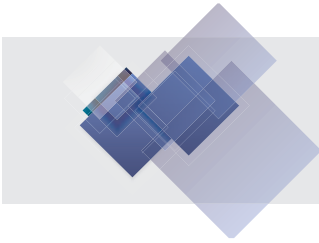
esto con la finalidad de buscar la respuesta más justa en cada caso y luego actuar en consecuencia juntos. Este es también un ejercicio de pensamiento crítico caracterizado por la razonabilidad. Como explica Camps (2017) ser razonable implica hallar razones en común, flexibilizar posturas, argumentar para equilibrar antagonismos, promover que cada participante se reconozca como parte de la solución acordada y ninguno se apropie del resultado. En resumen, dialogamos para moderarnos y así auto regular nuestro actuar haciendo posible que crezcamos.

La argumentación en diálogo favorece que las personas hablen libremente de lo que es importante para ellas. Este intercambio nos remite a la idea de una ética discursiva como la de Habermas (Cortina, 1994) o Appel (Sánchez, 2003), entendiendo que dentro de los entornos organizacionales es preferible que un acuerdo o una decisión sea aceptada y respetada si los implicados están convencidos que es lo correcto y conveniente, una vez que han discutido y evaluado los argumentos que la sustentan, esto en muchos sentidos contraviene a la cómoda actitud de dar o seguir órdenes sin razonarlas o al menos cuestionarlas.

Un juicio reflexivo y dialógico es la base de un comportamiento ético adecuado, promotor de autodeterminación y desarrollo. Esta facultad es esencial para actuar bien o al menos lo mejor posible ya que incluye una perspectiva donde el conjunto es importante, pero también la particularidad de cada uno. Nuestros espacios organizacionales pueden llevar a la práctica esta idea cuando las personas realmente se deciden a trabajar juntas. Quizá esto no siempre ocurra, sin embargo, es algo que necesitamos promover y practicar continuamente ya que es un reclamo urgente de la sociedad.

En pos del bien común como horizonte de sentido

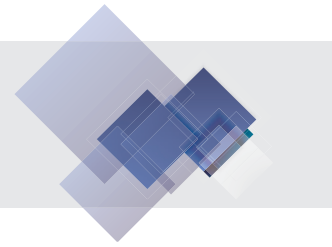
El bien común tampoco está incluido en el catálogo de conceptos que se manejan en el lenguaje del desarrollo organizacional. Sin embargo, tiene plena cabida. Es aquí donde el esfuerzo colaborativo se cristaliza haciendo que la consecución de las metas organizacionales brinde las condiciones necesarias para que las personas desarrollen sus capacidades de la forma más plena y positiva que les sea posible.



Esta forma de entender la razón por la cual las organizaciones existen representa un cambio importante respecto a su concepción tradicional. No son solo entidades económicas, sino ante todo gestoras de transformaciones sociales, tanto al interior como al exterior de las mismas. Lo que se conoce como visión, misión y valores, son el resumen de ese bien social que pretenden y que a la vez se va construyendo con el trabajo diario de sus colaboradores. Cada organización desde su ramo define el sello específico que quiere dar a sus actividades con base en el bien que se busca, de tal forma que esto la diferencia de cualquier otra y la hace reconocible ante sus clientes e inversionistas, generando pertenencia entre sus trabajadores.

En el cometido de alcanzar las metas organizacionales se encuentra precisamente el motor que permite cambios sociales benéficos. Sin embargo, las metas materiales e indicadores numéricos *per se*, no son capaces de lograrlo no obstante que, para muchas organizaciones, sobre todos las lucrativas, éste sea el único resultado final verdadero por ser cuantificable y objetivo. Desde una perspectiva humanista, la aportación real tendría que ser el impacto positivo que se ofrece al conjunto de la sociedad como bien público, del cual todos tendrían que disfrutar en justicia. La salud, educación, alimentación, esparcimiento o el avance científico son algunos ejemplos de esto que, si bien pueden cuantificarse, en muchos sentidos son mejor descritos cualitativamente.

Hacia el interior, las organizaciones también están llamadas a fomentar el bien común en tanto logren llegar a concebirse como espacios promotores de sentido. La construcción de esta característica comienza estableciendo condiciones laborales dignas. Afortunadamente hay organizaciones empresariales, públicas y no gubernamentales que comprenden la importancia de estos elementos, los consideran contractualmente y los incluyen como parte de sus prácticas y principios éticos, aunque para la inmensa mayoría estos puntos siguen pendientes. No obstante, lo anterior es en los procesos relacionales donde las personas pueden llegar a crear un sentido de desarrollo personal y también colectivo a partir de su trabajo. Este desarrollo viene dado de superar la tensión que se origina de solo mirar el bienestar individual y ser capaces de comprometerse con un propósito superior común, en cuyo proceso estén involucrados todos y cuyos beneficios puedan ser compartidos y disfrutados por todos también. El bien común implica que cada persona elige adherirse al esfuerzo que el colectivo hace, siendo consciente y responsable de aquello que le corresponde aportar y ceder para que el resultado pueda ser sostenible



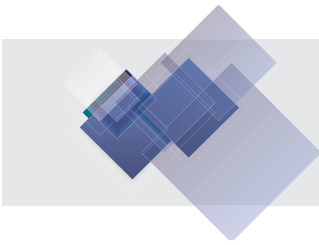
(Canseco, 2019). Nuevamente, es el acuerdo en diálogo el mejor camino para conseguirlo; ejemplo de esto son los planes de desarrollo que se crean y revisan entre los supervisores y sus supervisados, los cuales se enriquecen constantemente con las ideas que aporta cada uno y que se van adecuando a las necesidades del trabajador y la organización y brindan certeza a ambos con miras al futuro que comparten. Un ejercicio reflexivo y de planeación como este, armoniza lo individual y lo colectivo.

El bien construido entre todos no es solamente una meta material por alcanzar, sino que es un horizonte de sentido que nos reporta un bienestar no cuantificable pero si percibido como algo que vale la pena lograr. Cada persona brinda sus saberes convencida que, entre todos y no obstante las dificultades, lo conseguirán. Esta forma inclusiva de actuar hace que la participación colaborativa sea fecunda. Las legítimas aspiraciones de cada participante están presentes y pueden convivir con los objetivos comunes ya que las personas están formadas para decidir y trabajar dentro de los acuerdos y principios que el mismo grupo ha ido estableciendo.

El bien común no es algo utópico aunque aspirar a éste tampoco es gratuito, ni está libre de retos; sin embargo, al adoptar formas colaborativas de interacción (plantear abiertamente los temas que necesitan ser revisados, planificar, capacitar, anticiparse, temporizar, profundizar, mirar y escuchar opciones, cuestionar lo que se da por hecho, etc.), en tanto sean resultado de la discusión dialógica, motivarán que nuestros espacios laborales sean cada día más promotores de confianza ya que toman en cuenta a cada uno y a todos y son menos generadores de incertidumbre.

Las organizaciones como espacio posible para desarrollarnos junto con los demás

Esta reflexión ha querido dar voz a una forma alterna de pensar de las organizaciones, desde las personas concretas que las integran y no solo como eslabones de un sistema económico. Este cambio de paradigma contraviene en muchos sentidos lo que se observa en nuestro país y a nivel mundial. En torno a las organizaciones, particularmente las grandes corporaciones, se gestan directivas cuyas consecuencias configuran la vida diaria. Todo ello refuerza el papel protagónico que tienen, sobre todo las transnacionales.

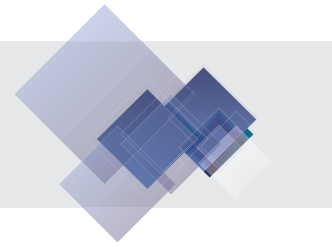


Las organizaciones empresariales globales definen y establecen, dada su influencia, las normas que marcan el ritmo al que se mueve la sociedad contemporánea, no siempre considerando el mejor bien común posible, sino la mayor utilidad financiera muchas veces a cualquier costo, corrompiendo personas, instituciones e incluso gobiernos, de todos niveles y tamaños. Esta ideología relega y desecha aquello que la humanidad ha creado por siglos, y que se ha definido como cultura si no se sujeta a estos intereses. La idea de ser humano se trastoca, dando como resultado que seamos vistos como mera fuerza de trabajo, un cliente o un simple sujeto e incluso un objeto de consumo.

La hiper-simplificación de la persona que también llega a percibirse dentro de las organizaciones, recarga los ambientes laborales de incertidumbre, no tanto por los cambios o la evolución propia de los negocios, sino debido a la falta de sensibilidad de ver en los colaboradores lo más importante y en el bien de la sociedad, la meta. Repensar esta realidad invita, sobre todo, a buscar formas de re-dignificar el papel de cada colaborador, fomentando que sea partícipe activo del trabajo que realiza, al tiempo que crece en autodeterminación, conocimientos y capacidad reflexiva. Esta responsabilidad, si bien corresponde a cada uno, está particularmente depositada en el liderazgo organizacional que enlaza la planeación directiva con la ejecución operativa.

Este liderazgo está enfocado en lograr que los colaboradores puedan asumir la cultura y los valores de la empresa, alineándolos con los suyos, para que así puedan vivirlos y expresarlos en sus relaciones laborales. Esto se traduce en que cada uno se haga corresponsable de las relaciones que ocurren en el trabajo. La efectividad del liderazgo estará dada por su capacidad para propiciar entornos donde todos puedan expresarse y sentirse valiosos y también identificarse como miembros vivos de la organización, sumándose a los fines legítimos de esta (Canseco, 2019). Las ideas revisadas en este ensayo van en esa dirección.

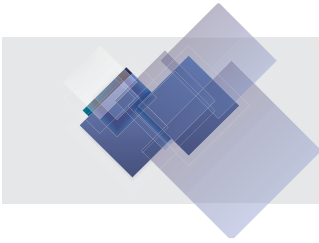
Trabajar para que los espacios laborales sean un lugar de desarrollo implica, entre otros retos, humanizar. Esto no significa decretar que las prácticas laborales asfixiantes sean distintas de un día para otro. Tampoco es que alguna autoridad dentro de la jerarquía o algún código corporativo lo manden. Es algo que se tiene que ir educando y asimilando para vivirlo en la práctica. Para esto es necesario comenzar en algún punto, por fortuna, son las mismas personas quienes dan esa pauta si se les escucha con atención y se considera lo que piensan. En esta búsqueda, la mención más frecuente encontrada se



refiere al ambiente laboral el cual es altamente apreciado si es íntegro y, por lo tanto, congruente. En palabras de algunos líderes esto significa "...generar un ambiente donde haya confianza y donde haya honestidad", o expresado de modo "...el rodearse de un ambiente como sano y sano mentalmente, físicamente, espiritualmente hablando, si inspira a uno a trabajar para ser mejor cada día" (Canseco, 2019). Estas afirmaciones nos remiten nuevamente a que la clave son las relaciones laborales.

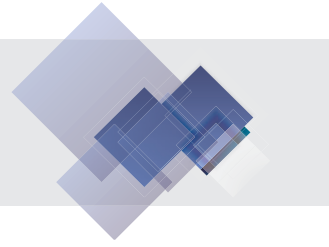
La tarea de forjar ambientes promotores de autodeterminación no es algo sencillo, sin embargo, es posible. Tampoco existe un camino único a seguir, es un esfuerzo conjunto entre los distintos niveles, donde cada acción atienda lo que necesita la organización a partir de su propósito, pero también las necesidades legítimas de los colaboradores que la integran. El esfuerzo requerirá un riguroso y constante análisis, no solo de las tendencias que dominan el entorno o las necesidades del mercado, sino también de lo que las personas buscan, sienten y piensan. A este respecto debe procurarse establecer y decidir a partir de un fundamento, del que no se puede prescindir si se quiere que la organización sea viable y exista para el futuro. Esta base mínima está constituida por integridad y transparencia (Cortina, 2003), condiciones indispensables para construir confianza. Esto implica promover relaciones laborales realmente colaborativas, claras, incluyentes, habituadas a reflexionar y a discutir la realidad en dialogo, para luego actuar.

La invitación final a manera de conclusión es revisar en qué medida los espacios de los cuales formamos parte atienden el justo reclamo de ser congruentes e íntegros. Sin duda esto no es responsabilidad exclusiva de las organizaciones como entidades, aunque desde su ámbito de responsabilidad tienen mucho por hacer. En un contexto de madurez, cada integrante necesita asumir la responsabilidad que le toca para construir y conservar ese ambiente favorable que todos buscamos, no por moda, sino por elemental justicia. Reformulando la idea de Cortina (2003) muy apropiada a las circunstancias de nuestro tiempo y también a la visión que se ha buscado describir en el presente trabajo, el desarrollo humano que se necesita en las organizaciones es un acuerdo de las personas que la forman entre lo que hacen y los valores que dicen defender, en tanto sean universalmente aceptados para el florecimiento fecundo de la vida, tanto personal como compartida. Quien esté en pos de conseguir esta meta no está lejos, sin duda, de un humanismo organizacional concreto, manifestado en sus realizaciones y no solo conceptual, encasillado en dichos y declaraciones.



Referencias

- Buber, M. (2017). *Yo y Tú*. Barcelona: Herder.
- Camps, V. (2015). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- _____ (2017). *Elogio de la duda*. España: Arpa.
- Canseco, F. (2019). *Sentido de vida y liderazgo silente en gerentes de datos clínicos*. [Tesis doctoral]. Universidad Motolinía del Pedregal.
- Cortina, A. (1994). Razón práctica. En A. Cortina, *10 palabras clave en Ética*. (pp. 327-375). Estela (Navarra): Verbo Divino.
- _____ (2003). Las tres edades de la Ética Empresarial. En A. Cortina, *Construir confianza. Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*. (pp. 17-37). Madrid: Trotta.
- _____ (2015). (7 de octubre de 2013). ¿Para qué sirve realmente la ética en la empresa? *XIII Seminario permanente de Ética Económica y Empresarial (2013/2014) ¿Para qué sirve realmente la ética en la empresa?* (pp. 9-23). Valencia: Fundación ÉTNOR.
- Eggers, M. (2012). *Teoría de las organizaciones*. Buenos Aires: Maipue.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Guardini, R. (1963). *El poder. Un intento de orientación*. Madrid: Guadarrama.
- Kast, F., & Rosenzweig, J. (1988). *Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y contingencias*. México: McGraw Hill.
- Lafarga, J. (2013). *Desarrollo humano: el crecimiento personal*. México: Trillas.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. España: RA-MA.



Sánchez, J. (2003). *Condenados al diálogo*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. España: Herder.



Figura 1. Multitarea (pixabay, 2019).

Rendimiento y la incompetencia

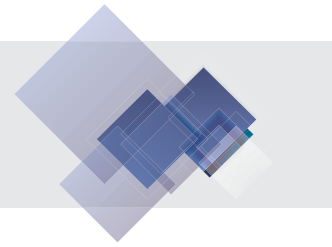
Ruth Busto Busto*

Resumen

En la actualidad las personas requieren realizar múltiples esfuerzos para lograr cumplir con sus obligaciones en diferentes ámbitos: escuela, trabajo, cuidado de los dependientes y sus respectivos traslados, así como labores domésticas. Si se agregan otro tipo de actividades de carácter lúdico, como ejercicio, tiempo con familiares y amigos, lectura, cine, televisión, música, el tiempo parece insuficiente. Es este razonamiento el que da origen a la denominada *sociedad del rendimiento*, para englobar este contexto de postmodernidad. Es preciso rendir para ser suficientes ante las exigencias en que se está inmerso y más aún si se busca un equilibrio entre las obligaciones y los pasatiempos, entonces se corre el riesgo de incumplir o de ser considerado incompetente.

Palabras claves:
multitareas, sobreexplotación, cansancio, positivismo.

* Universidad Motolinía del Pedregal



Abstract

Currently, people require multiple efforts to meet their obligations in different areas: school, work, care of dependents, at least and their respective transfers; home duties. If other types of playful activities are added, such as exercise, time with family and friends, reading, movies, television, music, the time seems insufficient. It is this reasoning that gives rise to the name of *performance society*, to encompass this postmodern context.

It is necessary to give up to be sufficient in the face of the demands in which you are immersed and even more so if you seek a balance between obligations and hobbies, then you run the risk of not complying or being considered incompetent.

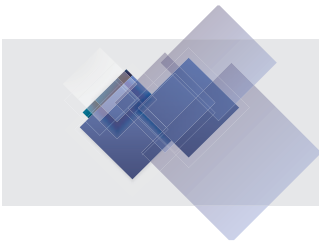
Palabras claves:
multitasking, overexploitation, fatigue, positivism.

Introducción

El presente artículo surge por un interés personal de ahondar en estos dos sustantivos: *rendimiento e incompetencia*, que no son ajenos a ningún entorno y podría decirse, son de uso común. A simple vista, es fácil afirmar que la incompetencia es producto del “no esfuerzo”, en diferentes gradientes y que el rendimiento es el resultado de la constancia orientada a un propósito, tal como un método -probado y por tanto confiable-, sin embargo, entre todas las experiencias que se tienen, se concluye que tal afirmación no es absoluta, como casi nada lo es. Por diversas circunstancias, hay ocasiones en que el esfuerzo no necesariamente produce el rendimiento esperado, colocando a las personas en una situación de continuidad, aceptación o incluso frustración, ¿se es entonces incompetente?

La percepción de éxito social parece estar estrechamente ligada a la diversidad de actividades en que alguien se desenvuelve, con un relativo buen desempeño, claro está, que es directamente proporcional a realizar un mayor número de actividades con mejor alcance, lo cual incide lógicamente en más aceptación hacia la persona en cuestión. Es importante agregar el impacto que tienen las redes sociales al respecto, debido a que su función primordial es divulgar en la medida y gusto del usuario.

¿Existe algún punto en que las personas detengan esa vertiginosa cadena de ocupaciones?, ¿Qué tanto espacio hay para el ocio?; si se desacelera el rendimiento, ¿se es mediocre



o conformista?; la búsqueda constante del mayor desempeño, ¿puede implicar alcanzar un nivel de incompetencia?

El principal interés del texto es indagar respecto a las últimas preguntas, en función de la relación entre el rendimiento y la incompetencia, como se mencionó previamente.

Para delimitar la investigación se tomarán como referencias fundamentales las posturas de dos autores: Laurence J. Peter y Byung-Chul-Han.

Metodología

En el presente artículo de investigación se empleará el método comparativo, entendido como un procedimiento de investigación sistemático, basado en la diferenciación de dos posturas y con la intención de establecer semejanzas y diferencias entre ellas (Pacheco, 2019).

Se pretende ampliar el entendimiento en la descripción de los términos, buscando encontrar alguna alternativa que complemente, profundice o permita ampliar la visión de los autores que delimitan el trabajo para facilitar su incorporación en el ámbito académico.

Desarrollo

Laurence Johnston Peter (1919-1990), maestro de origen canadiense que trabajó en Estados Unidos, publicó en 1969 *“El Principio de Peter”*. *Tratado sobre la incompetencia y por qué las cosas van siempre mal*, en coautoría con Raymond Hull. Es un breve texto que tardó algunos años en publicarse, para convertirse en un best seller y ser traducido a 38 idiomas. Peter relata sus experiencias en el ámbito académico y burocrático, partiendo de la tesis de que, en toda jerarquía, los empleados llegan a su nivel de incompetencia; evidentemente, las anécdotas que presenta son todas negativas y la redacción sigue una línea sarcástica en que cualquier proceso, por sencillo que sea, tiende a salir siempre mal (Encyclopaedia Britannica, 2020).

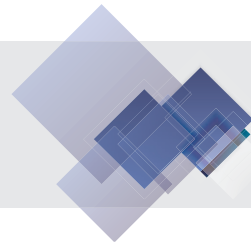
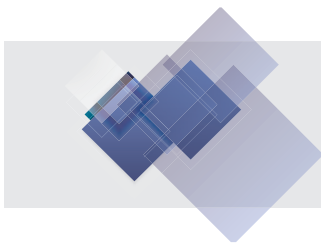


Figura 2. Error - crash – problema ((pixabay.com), 2018)

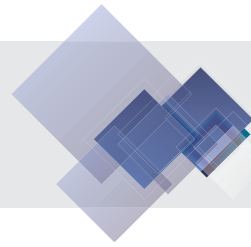
La competencia para Peter es “el comportamiento que secunda las reglas, rituales y formas del *status quo*. La diligencia, la pulcritud, la cortesía con los superiores, el papeleo interno, serán tenidos en gran estima. En resumen, un funcionario de este tipo valora el trámite” (Peter, 2016). Para Peter, la incompetencia no incluye el simple error, la equivocación verbal u ocasional, sino una sostenida realización de actividades de forma deficiente que impacta el entorno del sujeto en cuestión; de igual manera, fortuitamente puede acertar a veces, como aquel “burro que tocó la flauta”.

Con el propósito de contextualizar, se muestra a continuación una tabla con los principales postulados desarrollados por Peter a lo largo de los trece capítulos del texto:



Capítulo	Principal aportación
El Principio de Peter	Muchas veces el nivel de incompetencia está relacionado con falta de preparación, motivación u orientación. Ante una mayor responsabilidad que no se consolida, ¿se será incompetente en ese nivel para siempre?
El Principio en acción	La competencia decrece (competencia – incompetencia), bajo la tendencia de Gauss
Excepciones aparentes	<p>En el contexto organizacional define cinco tipos de desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Súper incompetente • Incompetente • Moderadamente competente • Competente • Súper competente <p>Resalta que en ocasiones se evita promover al personal con mejor desempeño para no generar un desequilibrio en las funciones y que, en aras de la motivación se llegan a asignar más responsabilidades a empleados con menor capacidad</p>
Impulso y ascenso	Este capítulo se refiere a la inmediata colocación y ascenso de algunos individuos únicamente por sus relaciones
Empuje y ascenso	El autor recomienda no sobrecargarse de esfuerzos o actividades, para alejarse del nivel de incompetencia mediante la metáfora: “nunca esté de pie si puede estar sentado, nunca camine si puede subir a un vehículo y nunca empuje si puede impulsarse”
Subordinados y dirigentes	Desempeñarse bien como subordinado, puede no tener ninguna relación con una buena dirección, pues se requiere de otro tipo de habilidades, o sea, que el saber obedecer no implica en absoluto el tener un buen liderazgo
Jerarquiolgía y política	La jerarquiolgía en el principio de Peter se refiere a que mientras más nivel de responsabilidad se tiene, más evidente es el grado de incompetencia; ejemplificado con los puestos políticos que suelen alcanzarse por un óptimo manejo mediático y no por méritos necesariamente
Indicios y prefiguraciones	La sentencia de este capítulo es que se requiere un enorme esfuerzo para mantenerse en una condición de mediana competencia, que no todas las personas pueden o quieren realizar
La psicología de la jerarquiolgía	El autor afirma que la incompetencia, por su propia naturaleza, implica la ceguera selectiva de quien la padece, tendiendo a buscar culpables de cualquier índole
La espiral de Peter	<p>Peter señala algunos causales de incompetencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Física • Social • Emocional • Intelectual
La patología del éxito	La serie de pretextos que suelen utilizarse para justificar la incompetencia
Indicios no médicos de colocación final	¿Cómo saber que se ha alcanzado el máximo nivel de competencia? Esto implica que a mayor responsabilidad adquirida será un detonador de incompetencia; se señalan algunas conductas que pueden servir como llamadas de atención: la obsesión por acumular papeles o archivos de trabajo, clasificarlos y reclasificarlos, pretender que se tiene todo bajo control y no se requiere apoyo
Salud y felicidad en el CA cero ¿posibilidad o sueño fantástico?	CA, cociente de acceso. ¿Es útil saber si se ha llegado al propio nivel de incompetencia o no? Reflexión sobre las bondades de vivir esperanzado o dejarse golpear por la abrumadora realidad

Tabla 1. Lo esencial del Principio de Peter. Autoría propia, con base en (Peter, 2016).



Conforme a los postulados de Peter en el ámbito organizacional, con el tiempo, todo puesto de trabajo tiende a ser ocupado por un empleado que es incompetente para desempeñar sus obligaciones, aunque claro, no todos en el sistema estarán en esa situación; entonces, el trabajo es realizado por aquellos empleados que no han alcanzado todavía su nivel de incompetencia.

Siguiendo esta lógica en que irremediabilmente se llega a ser poco eficiente, se presentan dos posibilidades: aprender o rechazar mayores responsabilidades -opción, esta última que, si bien resalta por su honestidad, se gana un lugar en las filas de lo mediocre-; personalmente se busca un punto intermedio para agregar al desarrollo del artículo, sin éxito.

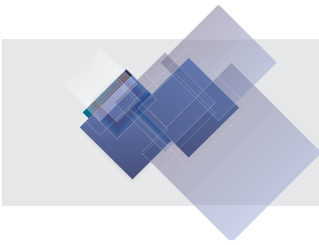
Ahora bien, trasladando el principio de Peter al ámbito social, ¿cuántas actividades puede alguien desempeñar? Puntualmente, ¿cuántas de éstas son bien ejecutadas?, continuando con esta línea de pensamiento, poco importarían los resultados en las acciones de los individuos si no se afecta a terceros, pero en esta *sociedad de rendimiento*, las multitareas son un indicador de éxito y aceptación social, por ende.

Por otra parte, Byung-Chul Han realizó estudios de filosofía en Alemania y es considerado el pensador de referencia del nuevo milenio; duro crítico a los que define como vicios de la sociedad digital: dependencia de redes sociales y series de entretenimiento.

Autor de 16 ensayos, entre los que destacan: *Sociedad del Cansancio* y *Sociedad de la Transparencia*, siendo *El Buen Entendimiento* su último trabajo (Martínez, 2019).



Figura 3. Paradigmas: la sociedad del cansancio (Destelao.com, 2020)



Byung-Chul describe muchos rasgos de la *sociedad del cansancio*, que es paradójicamente del *rendimiento* en el ensayo; la segunda como consecuencia evidente de la primera.

En esta postmodernidad, se expulsa lo *distinto*, que es constantemente puesto en escena a través de los medios de difusión, por lo que es inevitable. El prestigio es un factor que se alcanza a través del consumo de bienes costosos, por lo que es preciso trabajar y trabajar, incluso por encima de lo necesario para la supervivencia.

Continuando con las ideas expuestas en su ensayo, la sociedad del cansancio obliga a los individuos inmersos a desempeñar sus actividades con alto rendimiento, porque “siempre se puede”, hasta llegar al agotamiento y siguiendo esta la línea de pensamiento no existe tiempo para el ocio -evidentemente muy mal visto, si se aspira a la aceptación-, siendo que éste es el único medio de acceso a la creatividad de las personas (Hal, 2017).

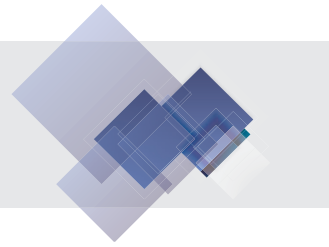
Byung-Chul Han explica el porqué de esta involución social, partiendo desde los siglos XIX y XX, en los que define a la sociedad como *disciplinaria*. En las últimas décadas, los individuos, huyendo de la obediencia tácita, rompen con las estructuras del *status quo* para conformar un entorno en que ellos mismos se presionan a poder lograr absolutamente todo lo que se proponen, para pertenecer al exclusivo lugar de los exitosos; un determinante rasgo de ellos es que divulgan constantemente sus logros en la gama de redes sociales a que se tiene acceso.

“Para Han, la sociedad disciplinaria de Foucault ya no es posible porque se ha eliminado la negatividad. La sociedad del siglo XXI es una sociedad de rendimiento, que se caracteriza porque el hombre *puede*. Cuando el autor ejemplifica con el *yes, we can*, queda claro que la crítica al exceso de positividad se refiere a toda la energía y desgaste que emplea el sujeto de rendimiento a *hacer* lo que quiere y hasta dejar la salud en ello” (Quintero Camarena, 2017).

Este positivismo para Hal, genera inevitablemente las siguientes paradojas:

Autorrealización	Autodestrucción
Hiperactividad	Pasividad
Sensación de libertad	Coacción

Tabla 2. Paradojas de la sociedad del positivismo.
Elaboración propia, con base en (Hal, 2017).



La propia exigencia por autorrealizarse termina destruyendo a las personas; la hiperactividad impide espacio para pensar y desarrollar la creatividad, convirtiendo a las personas en entes pasivos. Sujetos que se sienten libres de hacerlo todo y terminan esclavizados a *poder* en todo momento.

Byung-Chul no es un pensador que añore todo tiempo pasado, debido a que en los contextos que analiza, afirma categóricamente los siguientes destinos:

Sociedad disciplinaria (s. XIX y XX)	Sociedad del rendimiento (s. XXI)
Regida por el no poder	Regida por el sí se puede
Genera locos y criminales	Produce depresivos y fracasados

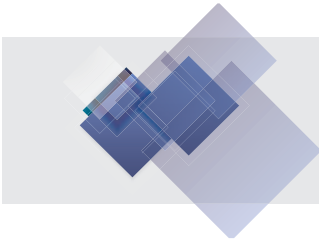
Tabla 3. Consecuencias sociales. Elaboración propia, con base en (Hal, 2017).

De las sentencias anteriores, el presente artículo hará énfasis en el calificativo de *fracasados*. El filósofo surcoreano declara que el sentimiento de fracaso proviene de la imposibilidad de alcanzar un alto *performance* en los aspectos divulgables de su vida, sin detenerse a evaluar en los deseos propios del individuo, argumentando que él mismo nunca lo hace.

Discusión

Peter y Hal parecen estar de acuerdo en que no es deseable adquirir muchas responsabilidades, aunque su razonamiento difiere en el porqué. En la temática del principio de Peter, se alcanza el riesgo de caer en la incompetencia, perjudicando a las personas que rodean al individuo en cuestión: *clientes* en el ámbito organizacional, que es el contexto de este postulado. Clientes, debido a que requieren de insumos o servicios que sólo esa figura puede proporcionar y que, de estar rebasada, difícilmente podrá cumplir; con base en lo anterior, en ningún momento el autor se detiene a revisar el efecto que produce en el sujeto, más allá de sus intentos por disimular su incapacidad de respuesta.

En la sociedad del cansancio, el problema se entiende desde una óptica personal, identificando que el daño se auto inflige por la propia exigencia, sin reparar en los efectos hacia el exterior. El rendimiento positivo está abierto a la ejecución de tareas múltiples y



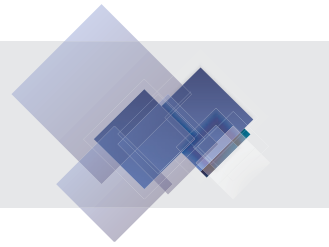
medibles, pues el concepto de *performance* es meramente cuantitativo: ser productivo al reducir el tiempo de ejecución de las actividades, con el propósito de disponer de mayor tiempo, pero ¿para qué? Para destinarlo a más quehaceres, porque siempre se puede. Siempre se pueden hacer más cosas y mejorar, porque esa es la métrica del éxito: más y mejor, tal como se mide la productividad de los cajeros en las sucursales bancarias. Byung-Chul incorpora a las redes sociales en esta vorágine, porque declara que la persona modelo de esta década subirá todos sus logros a los diversos perfiles, en búsqueda de la aceptación medida en *likes, vistas, veces compartidas o ítems* parecidos.

Se agregaría a lo anterior el tiempo invertido en consumir productos naturales: comida casera -orgánica de preferencia y sin incluir carne roja, si se quiere ser ejemplar- humectar y exfoliar la piel con mascarillas libres de químicos, o sea, prácticamente hechas en casa, tomar al menos dos litros de agua -de manantial, mucho mejor- y hacer veinte minutos de ejercicio cinco días a la semana. Ante ese panorama, dormir ocho horas diarias es una mera utopía y si se quiere estimular el hemisferio cerebral derecho, aprender a tocar algún instrumento, menos aún.

La sociedad del cansancio se mueve más hacia la vertiente de necesariamente encontrar espacios para visitar los restaurantes, antros o bares novedosos, en cualquier estrato y etiquetarse ante el amplísimo círculo virtual y divulgar ese logro, ese *haber podido, para seguir pudiendo* infinitamente. Hal diría que no debe olvidarse la necesidad de ver todas las series de moda que, aunque están en plataforma y cada quien elige el horario y ritmo, los grupos de pares parecen tácitamente acordar en ver las mismas series -y películas, ¿por qué no?-, *si se es diferente*, se es expulsado del círculo, tarde o temprano, en su perspectiva.

Retomando el término ocio, que no es otra cosa que tiempo libre, se encuentra otra diferencia en los enfoques, pues dentro del encuadre organizacional del *principio*, no se especifica nada al respecto, pero es fácil inferir que no es deseable y debe estar completamente fuera del espacio laboral, sin detenerse a profundizar al respecto, pues, como ya se mencionó, la teoría no va dirigida al individuo, sino a su desempeño en el lugar de trabajo. La afirmación anterior no parece una limitante, pues el texto de Peter es puntual en el ámbito a que se refiere.

Ahora, en el contexto del *rendimiento*, el ocio es, en una interpretación personal, la cúspide de la felicidad -su nirvana- para el filósofo y la única posible puerta de entrada al maravilloso mundo de la creatividad y la libre expresión, pero ¿qué hay de la necesidad de



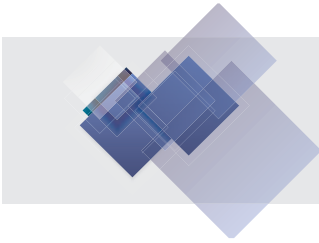
trabajar?, ¿qué pasa con otro tipo de grupos sociales en condiciones de vulnerabilidad o que no son necesariamente *trending topic*?, ¿qué pasa con la socialización y sentido de pertenencia? El ocio no es el remedio para todos los males y definitivamente tampoco el mejor ejemplo. Es por este motivo que esta visión de la sociedad parece en lo particular, un estereotipo, o sea, una verdad a medias, por lo que sería deseable incorporar gradientes en los extremos de la sobre ejecución de actividades y el tiempo libre.

Ante el panorama brevemente descrito en los párrafos anteriores, tanto Laurence J. Peter, como Byung-Chul Han no ofrecen ninguna alternativa y se concretan a denunciar una situación específica del ámbito empresarial en el primer caso y una sentencia universal en el segundo.



Figura 4. No hay salida (alamy, 2020).

Retomando las similitudes y sin olvidar que se abren muchas posibilidades de análisis a las posturas de la *incompetencia* y el *cansancio*, personalmente se infiere una sintonía entre los autores que delimitan el texto que, al no estar especificada, servirá como una propuesta.



Conclusión

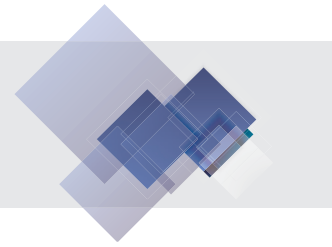
Una vez descritos los panoramas percibidos por Peter, en los 70's y Hal a partir del siglo XXI se encuentra una alternativa para salir de la espiral combinada de *rendimiento e incompetencia*, que, en sí, se conciben como un proceso lógico; *poner límites*. Las personas están entonces invitadas a delimitar la cantidad de obligaciones, actividades o responsabilidades que asumen, no únicamente con respecto al tiempo, sino a un factor cualitativo que son las prioridades. Poniendo límites puede paliarse el agotamiento de la sociedad cansada y postergar alcanzar el dichoso nivel de incompetencia. Entonces surge otra incógnita: ¿cómo priorizar las actividades? En el caso de las obligaciones con dependientes y el ámbito laboral -entregables- es evidente que se colocan en los primeros escalones, pero ¿qué hay del resto?

Se observa que existe un área de oportunidad que los autores pasaron de largo: la *pasión*. Esa poderosa motivación que hace capaz a cualquier individuo de luchar por alcanzar metas y que además brinda una profunda satisfacción. El punto por recomendar, por tanto, es hacer un profundo auto análisis para detectar qué lo apasiona a uno y tomarlo como base lo cual sería lo ideal.

Parece imposible incumplir o saturarse de llevar a cabo actividades que verdaderamente proporcionan satisfacción a la persona, por lo que se puede afirmar que se resuelve el tema del fracaso, e indudablemente, la constancia en la práctica mejorará el desempeño, incrementando la motivación y así, sucesivamente, generando un satisfactorio ascenso que, además, hará muy feliz a la persona.

Lo trascendente es encontrar ese móvil que en algunos casos salta a la vista desde temprana edad y en otros no es tan evidente y es cuando se complica la toma de decisiones. Si no se detecta una vocación marcada, el auto análisis propuesto puede ayudar a buscar realizar tareas -de cualquier tipo- idóneas, que si bien se desean divulgar en redes sociales serán un éxito.

Se concluye que la cualidad más admirada, por mucho, es la *voluntad*; esa fuerza interna que da consistencia y confiabilidad a los individuos e indudablemente los mantendrá siempre fuera de la fila de los *incompetentes* de Peter, sin embargo, retomando los límites y el auto conocimiento antes propuestos, es preciso reconocer la libertad de elección a los compromisos que alguien está dispuesto a adquirir, por lo que, es completamente válido renunciar, rechazar o rendirse ante aquellas situaciones que no están en el primer escalón de las prioridades y que, desde luego, no *apasionan* a la persona. Claro está que



este libre albedrío no convierte a nadie en *conformista*, en su acepción poco aceptada del contexto actual. Por el contrario, evitará alcanzar su nivel de incompetencia y tampoco será un ejemplo de sujeto cansado.

Referencia

- Alamy. (2020). *alamy stock photo*. Recuperado de [www.alamy.com](https://www.google.com/search?q=no+hay+salida&tbm=isch&ved=2ahUKEwjA1434_97oAhVG-awKHaFNATgQ2-cCegQIABAA#imgrc=o-oAjzF0ub0qrM): https://www.google.com/search?q=no+hay+salida&tbm=isch&ved=2ahUKEwjA1434_97oAhVG-awKHaFNATgQ2-cCegQIABAA#imgrc=o-oAjzF0ub0qrM
- Destelao.com. (9 de abril de 2020). *Destelao*. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=sociedad%20del%20cansancio&tbm=isch&hl=es-419&hl=es419&tbs&ved=0CAEQpwVqFwoTcli3kdS83OgCFQAAAAAdAAAAABAE&biw=1440&bih=820#imgrc=bQ0XTV-mrLqIXM>
- Encyclopaedia Britannica. (16 de marzo de 2020). Recuperado de Laurence J. Peter: <https://www.britannica.com/art/Western-literature>
- Hal, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Ciudad de México: Herder
- Martínez, L. (12 de febrero de 2019). EM PAPEL. Recuperado de Líderes: Byung-Chul Han: <https://www.elmundo.es/papel/ lideres/2019/02/12/5c61612721efa007428b45b0.html>
- Pacheco, J. (15 de octubre de 2019). *Web y empresas*. Recuperado de <https://www.webyempresas.com/metodo-comparativo/>
- Peter, L. J. (2016). *El Principio de Peter. Tratado sobre la incompetencia o por qué las cosas van siempre mal*. Barcelona: Plaza & Janés, S. A.
- pixabay. (12 de octubre de 2019). *pixabay*. Recuperado de <https://pixabay.com/es/illustrations/multitarea-contorno-en-blanco-1733890/>
- (pixabay.com), g. (14 de abril de 2018). *Needpix.com*. Recuperado de <https://www.needpix.com/photo/48110/error-crash-problem-failure-computer-false-hoax-faux-pas-misconception>
- Quintero Camarena, G. (2017). *La sociedad del cansancio*. *scielo.org.mx*, 8.



LUCENS

Contacto

La revista Lucens convoca a los autores interesados en publicar textos académicos a que envíen sus artículos al correo

investigador@ump.mx



LUCENS
REVISTA DE INVESTIGACIÓN



Universidad Motolinía Del Pedregal
Av.De Las Fuentes 525. Col. Jardines Del Pedregal. México D.F.