

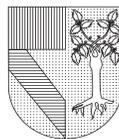


16

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

REVISTA SEMESTRAL/ Núm. 16/NUEVA ÉPOCA/2010



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

Minos
III MILENIO
EDITORES

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época No. 16

México, D.F. 2010.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA:

Dr. Jorge Gutiérrez Villareal.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO:

Dr. José Manuel Núñez Pliego.

DIRECTORA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES:

Dra. María del Rocío Mier y Terán Sierra.

DIRECTORA DE LA LICENCIATURA Y LOS POSGRADOS DE PEDAGOGÍA:

Dra. Isabel Parés Gutiérrez.

DIRECTORA EDITORIAL:

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres.

CONSEJO ASESOR Y CONSULTOR:

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

Dra. Luz Pérez Sánchez, Universidad Complutense, España.

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

COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO (DICTAMINADORES):

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

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

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

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

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

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

Dra. Mirna de González, Investigación, Universidad del Istmo, México.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dra. Sylvia Schmelkes, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) Universidad Iberoamericana, México.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

Reserva de derechos al uso exclusivo de la publicación:

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

DERECHOS RESERVADOS:

© CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A.C.

Universidad Panamericana, Augusto Rodin No. 498, Insurgentes Mixcoac. C.P. 03920, México, D.F.

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

Primera edición: mayo, 2001.

ISSN 1665-0557

©MINOS TERCER MILENIO, S.A. DE C.V.

servicioalcliente@minostercermilenio.com www.minostercermilenio.com

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

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

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

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

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

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Luz Imelda Acedo Moreno

Ana Cristina Gutiérrez

Mónica del Carmen Meza Mejía

Claudia Fabiola Ortega Barba

Isabel Parés Gutiérrez

Ezequiel Téllez Maqueo

CONTENIDO

PRÓLOGO

9

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La educación como proceso en el filósofo de la educación Richard Stanley Peters

Luz Imelda Acedo Moreno

13

La institución educativa: un tipo de organización

Isabel Parés Gutiérrez

39

Algunas consideraciones sobre la teoría pedagógica de Leibniz

Ezequiel Téllez Maqueo

53

NOTAS

El *podcast* como material didáctico: proceso de producción

Claudia Fabiola Ortega Barba

79

GLOSA

**Persuadir para negociar y pactar para ganar.
Tácticas multiculturales y de alto impacto
para triunfar en las discusiones**

Ana Cristina Gutiérrez

93

RESEÑAS

Mujer y cambio social en la Edad Moderna/

María Antonia del Bravo

Mónica del Carmen Meza Mejía

99

**PUBLICACIONES DE
LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA**

105

PRÓLOGO

En tantos momentos, la labor educativa se presenta llena de retos y dificultades. Por ello resulta bueno —además de sano— recordar por qué cada uno de nosotros eligió, con ilusión y determinación, destinar la propia vida a trabajar en el arduo campo de la labor educativa. Nuestra *Revista* aporta, en este sentido, claves que reafirman a la educación como formación, tanto con los ejemplos de Peters y Leibniz, lo mismo que apuntalando a la institución educativa como organización orientada al perfeccionamiento humano y, asimismo, con la presentación de dos recursos concretos —el *podcast* y la persuasión—, auxiliares en la formación de las personas.

En nuestros **Artículos de Investigación**, presentamos «La educación como proceso en el filósofo de la educación Richard Stanley Peters», de Luz Imelda Acedo Moreno. Peters —uno de los más importantes y actuales filósofos de la educación— realiza una disección de las actividades relacionadas con la acción educativa para buscar en cuál de ellas se sustenta lo propiamente educativo. La educación es más «formación» que «producción»: resulta imposible educar sin autoeducación o participación del educando en el proceso mismo, de modo intencional.

Isabel Parés Gutiérrez en su escrito «La institución educativa: un tipo de organización», señala que la institución educativa es una organización de servicios educativos orientada al perfeccionamiento de los miembros que conforman su comunidad y es, precisamente por su finalidad, que es diferente de las organizaciones empresariales. Sin embargo, en ocasiones, en ese afán por convertirse en una organización empresarial, la institución educativa olvida su finalidad específica: la formación del ser humano.

Continuamos con «Algunas consideraciones sobre la teoría pedagógica de Leibniz», trabajo de Ezequiel Téllez Maqueo. Leibniz (1646-1716), gran

pensador, en su obra *Nuevo método para aprender y enseñar la ciencia del derecho* (1667), afirma que quien aspire a alcanzar la ciencia en cualquier campo de la realidad, debe ampliar los canales de información e instrucción personales, desde los primeros años, sin olvidar que la educación, como la medicina, corrigen con verdadera eficacia aquellos aspectos que desentonan con una personalidad verdaderamente sana y robusta, física y anímicamente.

En la sección **Notas**, Claudia Fabiola Ortega invita a emplear «El *podcast* como material didáctico: proceso de producción». Gracias al *podcast*, el usuario de la Red se convierte en productor de materiales. Ortega señala que estamos a tiempo de empezar a trabajar con este tipo de recursos, explorados en el mundo anglosajón, y ahora material didáctico incipiente en el ámbito hispanoparlante.

Ana Cristina Gutiérrez presenta, en la **Glosa**, «Persuadir para negociar y pactar para ganar. Tácticas multiculturales y de alto impacto para triunfar en las discusiones». Se trata de una obra que Gutiérrez presenta por su vinculación con la educación. La persuasión se plantea como una competencia a desarrollar, pues muchas situaciones del ámbito cotidiano educativo requieren de negociación. El libro logra, de manera didáctica, explicar el proceso de la negociación y las maneras de llevarlo eficazmente a cabo.

Y en la **Reseña**, Mónica del Carmen Meza proporciona pinceladas sobre la obra *Mujer y cambio social en la Edad Media*, de María Antonia del Bravo.

Perfeccionar nuestra labor, en el complejo horizonte del día a día, nos permitirá alcanzar objetivos y lograr metas que nos ayudarán a ser mejores docentes y, así, hacer vida aquel proverbio japonés: «Un solo día con un buen maestro reporta tanto, como mil días de estudio concienzudo».

Elvia Marveya Villalobos Torres

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO EN EL FILÓSOFO DE LA EDUCACIÓN RICHARD STANLEY PETERS *

Luz Imelda Acedo Moreno

Luz Imelda
Acedo Moreno



Doctorado en Filosofía, Universidad de Navarra. Máster en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra. Licenciatura especializada en Teología Dogmática, Pontificia Universidad de la Santa Cruz, Roma. Licenciatura en Filosofía, Universidad Panamericana. Publicaciones: «Cuadernos filosóficos de la Universidad de Navarra»: *La actividad divina immanente* (2001), y *Richard Stanley Peters: una revolución en la filosofía de la educación. Actividad intelectual y praxis educativa*; y un artículo en «Tópicos» titulado: *Implicaciones filosóficas de la consideración de la educación como praxis. Un estudio desde la perspectiva de R.S. Peters*. Ha sido profesora en las facultades de Filosofía y Pedagogía en ambas universidades. Miembro del Consejo de Rectoría de la UP. Actualmente profesora y directora de Investigación y Desarrollo del Centro Panamericano de Humanidades (CPH), Monterrey, México. Correo electrónico: [lucya@cph.edu.mx].

RESUMEN

El trabajo pretende ahondar en el pensamiento filosófico de R.S. Peters desde una perspectiva concreta: el *proceso* mismo de la educación. Se presentan los elementos principales que emplea este filósofo de la línea analítica: la educación como «tarea» y como «rendimiento». Se hace notar que el autor, aunque nace dentro la línea analítica, resalta aspectos que se alejan, en cierto sentido, de ella; y, además, realiza una buena crítica a las corrientes educativas contemporáneas pragmatistas, empiristas y formalistas; aporta —con base en la filosofía aristotélica— un análisis profundo de la inmanencia propia de la acción educativa, la necesidad de normas y

* Recepción: mayo 17, 2010 / Aprobación: septiembre 5, 2010.

valores para la educación, y formula un sistema que aprovecha la ayuda de otras ciencias como la psicología, la sociología, etcétera. No obstante, su pensamiento global no desconecta con la línea analítica, al no conceder valor absoluto o real a los principios primeros o metafísicos, ni lograr transitar más allá de la autonomía de la razón, por lo que puede concluirse que permanece en un ámbito más de filiación kantiana que aristotélica.

Palabras clave: educación; proceso; praxis; filosofía.

ABSTRACT

The aim of this document is to study the philosophical thought of R.S. Peters, on the perspective of the process of education itself. It presents the main elements that this analytic philosopher uses: education as «work» and as «performance». This article notes that Peters goes through analytic philosophy but goes much far, making a good critic to pragmatic, empirist and formalist educative lines. He gives a new and profound argument —on the analytic line— that penetrates into the immanence of educative action, shows the necessity of norms and values for this activity, and formulates a system that improves the knowledge of other sciences such as psychology, sociology, etc. On the other hand, Peters does not go over his analytic philosophy: he neither concedes metaphysical nor real value to the primary principles, and neither does he go through the autonomy of reason. That is why we can affirm that he stays closer to the Kantian thought than to the Aristotelian one.

Key words: education; process; praxis; philosophy.

INTRODUCCIÓN

Se considera a Richard Stanley Peters como el gran iniciador de la filosofía de la educación en Inglaterra y como un «revolucionario» en cuanto a la concepción de esta disciplina. En primer lugar, por elaborar una sistematización de ésta, separándola de la «masa indiferenciada» en la que se colocaba todo lo relativo a la educación, junto con otras ciencias que ahora son consideradas «canónicas»: psicología, sociología, historia y filosofía. En segundo lugar, porque aplica el método analítico a la pedagogía

—al ampliar la perspectiva del propio método analítico en cuanto tal— consiguiendo que, en el ámbito analítico, se otorgue la importancia que merece a la filosofía de la educación. De este modo, brinda una distinta perspectiva acerca del análisis filosófico y su argumentación para la resolución de los problemas educativos. Y, en tercer lugar, por su interés hacia las contribuciones de la psicología y otras ciencias —y su atención a lo que acontece realmente en la persona— logrando *una nueva teoría educativa*, con contenidos específicos ¹.

El presente artículo estudia uno de los aspectos de su pensamiento: el de la educación como un proceso. Se analiza cómo, a través de su desarrollo, aporta una estructura coherente para enfrentar los planteamientos y las corrientes que pretendían encerrar la educación a un ámbito meramente pragmático —educar ciudadanos responsables y trabajadores para conseguir los fines políticos del momento—, empírico —enseñar a realizar ciertas tareas con destreza— o formalista —enseñar a pensar, independientemente de los contenidos—. Peters es un convencido de que la tarea educativa es una actividad eminentísima, precisamente porque se trata de una *praxis*, esto es, una actividad que posee su propio fin, sin ordenarse a otra cosa; en otros términos, la educación es una labor de inmanencia, a través de la trascendencia, que supone el ejercicio docente ². Lo anterior requiere contenidos ³, además de suponer la necesidad de

¹ Para un estudio detallado de los motivos por los que se considera su pensamiento como una revolución en el área del estudio de la filosofía de la educación, puede verse nuestro escrito: **Richard Stanley Peters: una revolución en la filosofía de la educación. Actividad intelectual y praxis educativa**, p. 5-7 y ss.

² Uno de los tres rasgos esenciales que resumen el contenido de la noción de educación (Cfr. R.S. Peters [ed.], **El concepto de educación**, p. 26 y ss.) de «el más reconocido filósofo de la educación en la actualidad» es que «es una actividad valiosa y deseable por sí misma y no sólo porque sea útil para otra cosa. Para él, la educación es algo propio y debido al hombre, por su necesidad inmanente para desarrollarse como ser humano» (Izaguirre-Moros, **La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo**, p. 26). Estos autores citan la obra de Altarejos y Naval, **Filosofía de la educación**, donde se califica a Peters como el más reconocido filósofo de la educación de la actualidad (p. 28-29).

³ «El hombre educado *deberá haber fomentado el conocimiento*, no basta con la adquisición de habilidades o destrezas operativas. El desarrollo del conocimiento implica, sobre todo, la comprensión de los principios de actuación; hay un rechazo explícito de la concepción meramente utilitarista de la educación» (Izaguirre-Moros, **La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo**, p. 26). Ése es el segundo rasgo característico de la filosofía petersiana.

formar en normas y valores que el educando ha de hacer suyas, precisamente porque son importantes para que el individuo sea «realmente educado», en términos petersianos ⁴.

1. La educación como tarea y como rendimiento

En la obra *El concepto de educación* (1967) ⁵, Peters se propone explicitar su manera de considerar la educación tal como la había expresado en *La educación como iniciación* —una de sus principales obras, donde desarrolla la noción de la educación como praxis, profundizando en el contenido de la definición de «educación» o «ser educado»⁶—. Más adelante, se propone realizarlo desde la perspectiva del *proceso* mismo (y es a este aspecto al que atenderemos en este escrito, como se ha mencionado). Para ello, introduce dos nuevos términos que «expliquen con coherencia» la característica que había logrado definir «no sin esfuerzo» de que sus estándares (los tres criterios que debe satisfacer la actividad educativa para poder ser considerada como tal ⁷) son intrínsecos y no extrínsecos a la educación misma ⁸; es decir, con esta perspectiva ahonda y explica

⁴ El tercer elemento de su noción educativa es que «el conocimiento y *comprensión* no deben ser inertes, es decir, deben estar unidos a su visión del mundo y al sentido de su vida. De manera que todas sus acciones se configuran desde la educación que se tiene: “ser educado no es haber llegado a un destino; es viajar con un punto de vista diferente”» (R.S. Peters, *Education as initiation*, p. 47): Izaguirre/Moros, **La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo**, p. 26.

⁵ R.S. Peters (ed.), *The Concept of Education*, «What is an educational process?», p. 1-23.

⁶ Desde el punto de vista de la noción de educación se considera que Peters aporta al pensamiento tomista —considerado como otro de los principales sistemas de filosofía de la educación— «un interés complementario (...), pues se asienta más en la referencia recíproca: si Tomás de Aquino ha contemplado inmediatamente la educación desde la tarea del educador —los padres en su caso—, R.S. Peters atiende más a quien recibe la educación, al “hombre educado”, como gusta en llamarle» (F. Altarejos y Concepción Naval, **Filosofía de la educación**, p. 26). Para un estudio detallado del pensamiento de Peters y su postura, *cfr.* nuestros estudios: **Richard Stanley Peters: una revolución en la filosofía de la educación. Actividad intelectual y praxis educativa**, sobre todo la parte I; y, más incisivamente en el concepto de educación, *cfr.* **Caracterización conceptual de la educación como praxis. Un estudio desde la perspectiva de R.S Peters**.

⁷ *Cfr.* notas 2, 3 y 4 de este texto.

⁸ Se ha utilizado la traducción argentina: R.S. Peters (ed.), **El concepto de educación**, Paidós, Buenos Aires, 1969, p. 13-46.

mejor el sentido de immanencia que posee la educación y que es precisamente el que le proporciona su mayor perfección.

En efecto, la educación no puede caracterizarse como una «cualidad simple» (como el concepto de «rojo»), ni como un objeto («caballo»), ni como un «suceso observable» («correr» o «sonreír»), sino que más bien puede compararse al concepto de «reforma», el cual designa un «proceso», no particular o determinado, pero que satisface ciertos criterios ⁹.

Estos dos nuevos términos que le facilitarán esta explicación son los de «tarea» y «rendimiento». Parece oportuno mencionar que al explicar su concepto de objetivos o metas en orden a definir la educación, Peters menciona la existencia de «procedimientos» de ésta (fines generales o polivalentes), los cuales eran más específicos en cuanto a su contenido: «procesos que conllevan implícitas ciertas reglas»¹⁰, y cuya función es que los educadores perciban las diferencias individuales de los educandos ¹¹.

Para su explicación, además de distinguir las nociones de «tarea» y «rendimiento», Peters considera, de un lado, la enseñanza y, de otro, el aprendizaje:

a) La educación como *tarea* se refiere a la educación como proceso o actividad en la que intervienen tanto el profesor como el alumno. «Aprender» supone un paso de algo a algo, en este sentido la educación implica una producción —*poiesis, kinesis*—, en el sentido aristotélico ¹², es

⁹ Desde el punto de vista filosófico, efectivamente, la educación puede caracterizarse como un proceso mediante el cual se obtendrán estándares que perfeccionan al hombre como hombre, no sólo en tal o cual aspecto.

¹⁰ Cfr. R.S. Peters, **La filosofía de la educación**, p. 45-50. El trasfondo (*background*) de contenido para argüir en este campo son los valores de la comunidad que inducen, de un modo natural, a fomentar sólo las aptitudes e intereses «valiosos» de los educandos (y no cualquier inclinación indiscriminadamente). Detrás de esta argumentación se encuentra la temática de la «tradición» desarrollada en la **Política** aristotélica.

¹¹ Es importante esta aclaración porque en ella se encuentra la concepción de Peters acerca del proceso educativo como un procedimiento que contiene valores y normas, y —como se ha mencionado— es ésta una de las aportaciones centrales de Peters a la filosofía de la educación.

¹² Cfr. **Met. IX**, 6. 1048 b 18 ss. Cabe adelantar que todo este desarrollo petersiano tiene antecedentes profundamente aristotélicos.

decir, una acción que supone un contrario; distinguiéndola de la mera *praxis*, que es la acción que permanece en el agente y no presupone un contrario que reciba el efecto de ella;

b) como *rendimiento* se refiere al éxito o resultado del proceso y que necesariamente incluye el aprendizaje (sin que requiera absolutamente de la enseñanza, ya que el aprendizaje podría alcanzarse a través de otros medios). Es en este sentido en el que afirma: «Toda educación es auto-educación»¹³, así como subraya toda la explicación o caracterización de la educación como iniciación;

c) *enseñanza* es la acción productiva (*poiética*) contenida dentro de la acción educativa, aunque no de un modo esencial o necesario (sin nexo conceptual). Peters la define como las «tareas del maestro [que] consisten esencialmente en el empleo de diversos métodos dirigidos a poner en marcha los procesos de aprendizaje»¹⁴. Y aclara que este término puede usarse a su vez en dos sentidos: como verbo, es decir, como *tarea*, cuando designa la actividad mencionada con independencia del éxito obtenido en el alumno¹⁵; o como *rendimiento*, cuando se expresa con la implicación de que se ha tenido éxito, que se ha conseguido el fin al que apuntaba la tarea¹⁶;

d) *aprendizaje*, por otro lado, es la acción entrañada en el proceso educativo que «no puede caracterizarse sin referencia a los rendimientos en que culminan»¹⁷. Porque aprender algo es alcanzar un cierto estándar, triunfar de cierta manera; el rendimiento debe ser entonces de quien aprende¹⁸.

Por tanto, la educación incluye dos actividades productivas: la enseñanza y el aprendizaje, las cuales son «tareas» en cuanto tienen un fin exterior; de ellas, sólo el aprendizaje es esencial a la actividad educativa;

¹³ R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 16.

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ *Ibidem*, p. 15-16.

¹⁶ *Ibidem*, p. 16.

¹⁷ *Idem*.

¹⁸ Acerca de las nociones de tarea y rendimiento en otro autor contemporáneo, el mismo Peters menciona a I. Scheffler, **El lenguaje de la educación**, p. 59-77.

y se constituyen en «rendimientos» cuando se ha conseguido «éxito». En Peters: «El éxito del que enseña sólo puede definirse a partir del éxito del que aprende»¹⁹.

Con estos nuevos términos, la noción de educación como «iniciación» es enriquecida, de manera que la «situación educacional» —reafirma Peters— se expresa y es incluida del mejor modo en este término: la educación será la situación en la que una persona que aprende es «iniciada» por otra en algo de lo que ella misma deberá apropiarse, conocer o recordar. Al «apropiarse» o hacer propio lo aprendido es precisamente cuando se presenta la praxis o inmanencia descrita anteriormente. Así, la palabra «educación» designa procesos mediante los cuales las personas emprenden el camino de tales rendimientos ²⁰.

En este primer desarrollo de la educación como proceso, queda resaltada la importancia del «rendimiento» como verdadera praxis. No se trata de un mero rendimiento en el sentido pragmático de haber aprendido «algo», sino de que el educando se ha apropiado y enriquecido en un cierto camino o modo de vivir, en alguna nueva perspectiva.

2. Los procedimientos educativos

a) Distinción entre procesos educativos y procesos relacionados con la educación (auxiliares y de aprehensión)

Para acotar lo anterior, Peters desarrolla los tipos de procesos y/o procedimientos que podrían parecer educativos, pero que solamente pueden considerarse de algún modo relacionados con la educación. Subraya así, más claramente, lo que considera un proceso propiamente educativo.

Existen procesos —señala Peters— que, sin ser procesos educacionales en sentido estricto, lindan con ellos y les son de ayuda. Se trata de

¹⁹ R.S. Peters, *El concepto de educación*, p. 15.

²⁰ *Ibídem*, p. 16-17.

«tareas» o actividades productivas (*poiesis*, en el sentido aristotélico de la palabra) que facilitan los procesos de aprendizaje:

exhibiendo, llamando la atención, enfatizando o explicando determinado rasgo (...). Es evidente que en este grupo están incluidos procesos como los de entrenamiento, instrucción, aprendizaje mediante la experiencia, enseñanza, y otros ²¹.

Se trata, pues, de actividades o tareas que no incluyen necesariamente el rendimiento, pero que pueden ser de mucha utilidad educativa. Dentro de éstos pueden distinguirse dos grupos:

1) «Procedimientos auxiliares» exteriores al proceso educacional que lo facilitan posiblemente, pero no están implicados en el mismo proceso educativo; el ejemplo es el elogio y la recompensa. Éstos se vuelven necesarios cuando no es posible motivar intrínsecamente a los niños, lo cual desgraciadamente sucede algunas veces y muchas más durante todo el tiempo del proceso educativo: «a algunos, para nada en absoluto» ²². Como para el aprendizaje se requiere un mínimo de atención, muy posiblemente «si el maestro es hábil e imaginativo (...) despertará su interés» ²³. Hay que estar atento en el uso de estos procesos para no lograr un resultado contraproducente, *v.gr.*, el deseo pragmático de ver siempre las cosas con relación a lo que conducen y nunca por lo que valen en sí ²⁴.

2) «Procesos de “aprehensión” de cosas»: se trata —en opinión de Peters— de «formas de adquirir una actitud» que no son estrictamente educativas, como es el caso de los «sentimientos» que se producen en los alumnos como efecto de «la genuina preocupación (que el maestro posee) por transmitir (ese algo) que Lawrence denominó “suelo sagrado” entre el maestro y al que enseña» y en lo cual tanto el que enseña como el que aprende están activamente comprometidos. Este efecto se produce cuando el maestro tiene la mente en ese contenido y no en las formas

²¹ *Ibidem*, p. 27.

²² *Ibidem*, p. 29. Se trata de lo que en la concepción de la educación clásica se ha denominado «medios indirectos de educación».

²³ *Ibidem*, p. 27 y ss.

²⁴ *Cfr. Idem*.

secundarias que produce en el alumno, y requiere además «la atracción que sienten los alumnos por otro» que prepara el campo para «la identificación, la sugestión y otros procesos indeterminados», junto con la atención concentrada en otra tarea. Es importante, que el maestro no tenga excesiva conciencia de ellos, de lo contrario «la cuestión se confunde». «El hecho es que se aprende mucho más de lo que explícitamente se enseña», pero se trata de procesos totalmente imprevisibles: ¿qué más imprevisible que las atracciones humanas? ²⁵.

Existe todavía un tercer grupo de tareas relacionadas con la educación, pero que no cumplen con ninguna de las dos condiciones anteriores: no son auxiliares ni son intencionales por parte del educando. Se trata del «condicionamiento» en todo el sentido de la palabra ²⁶, donde se realiza

un movimiento, con frecuencia casual (...) o una serie de movimientos y, milagrosamente, aparece por ejemplo una bolita de comida (...), sin que el que aprende perciba lo que debe ser aprendido como relacionado instrumentalmente con el «refuerzo» ²⁷.

Peters califica este modo de tratar a los seres humanos como «moralmente objetable» y, desde el punto de vista de la educación, «estos procesos no pueden considerarse de ningún modo tareas que culminan en rendimientos», ya que ni siquiera se percibe como *tarea* que debe aprenderse, mucho menos existe *rendimiento* ²⁸.

²⁵ Cfr. *Ibidem*, p. 30-31. Se trataría, pues, de aquellos sentimientos, no esenciales al proceso educativo, pero que facilitan la intencionalidad requerida para el aprendizaje con rendimiento.

²⁶ A diferencia de los «condicionamientos clásicos» o los simples «actos del hombre», como la salivación o el parpadeo; y de los mencionados procedimientos auxiliares, como la recompensa y el castigo (cfr. *Ibidem*, p. 31-33) en los que el niño sabe lo que ocurrirá si actúa de determinada manera.

²⁷ *Ibidem*, p. 31-32.

²⁸ En este tipo de condicionamiento no existe intencionalidad alguna, y la persona es tratada a nivel meramente animal: se le provocan reacciones aprovechando las tendencias sensitivas para hacerla realizar determinadas acciones intentadas con un fin externo. Es el caso de la manipulación, entre otras acciones semejantes. Conviene hacer notar que resulta difícil entender el lenguaje de Peters en determinadas explicaciones, debido a la carencia de un lenguaje metafísico adecuado y básico. Pero cabe afirmar que su contenido es certero: es esencial a la actividad educativa el perseguir la mejora del educando, y ello implica su intencionalidad. No puede considerarse educativa una actividad que se reduzca a la mera actividad productiva, como sucede con el conductismo, porque el hombre no es una materia informe, sino conformada en su principio por ella misma (cfr. L. Polo, *La filosofía en nuestra situación*, p. 21).

Como se ve, ninguno de estos tres procedimientos son educativos en sentido estricto, precisamente por estar ausente el elemento del rendimiento y la conciencia que requiere la praxis educativa. Los dos primeros pueden servir de ayuda para la educación, y así los supone; pero el tercero es considerado ilícito dentro del ámbito educativo, ya que falta totalmente la intencionalidad del educando. Lo anterior muestra de nuevo, con mayor claridad, lo que significa el aspecto práxico de la educación.

b) Tipos de procesos auténticamente educativos

Hasta ahora, Peters ha desvelado los criterios y condiciones que permiten que un proceso sea educativo, para ayudar a elaborar una definición de lo que es la educación; pero de momento sólo ha logrado mostrar cuáles son los procesos fronterizos a los educativos, sin aún dejar claro qué entiende por procesos estrictamente educativos²⁹. Sabemos que son «los que implican alguna clase de intencionalidad»³⁰. A continuación, Peters describe los cinco procesos que considera propiamente educativos. El motivo por el que justifica esta diferenciación de procesos dentro del desarrollo global educativo es su complejidad: «El rendimiento que consiste en “ser educado” es un rendimiento bastante complejo que implica el dominio de ciertas prácticas, el conocimiento y la comprensión de principios»³¹. Por esta complejidad, Peters se propone aislar los diferentes aspectos para considerar los diversos procesos educacionales de especial importancia para cada uno de ellos. Los describe así:

1º. Entrenamiento: Este concepto

se aplica a todos aquellos casos en que aquello que debe aprenderse se ajusta a especificaciones muy concretas (*v.gr.*, el entrenamiento militar, con la serie de hábitos que implica: de puntualidad, pulcritud, etcétera)³²;

²⁹ Cfr. J. Saez Carreras, **La filosofía analítica y la educación: Peters**, p. 126.

³⁰ R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 33.

³¹ *Ibidem*, p. 34.

³² *Ibidem*, p. 36-37.

se precisa la práctica para el dominio de la ejecución de tal acción y no se hace mucho hincapié en la exposición razonada. Además, se requiere una serie de conceptos y un esquema conceptual sin el cual la actividad es ininteligible, además de la enseñanza de los movimientos corporales correspondientes (*v.gr.*, el hábito del robo implica instrucción, corrección, práctica e imitación). Pero, sigue explicando Peters, no cualquier entrenamiento es educativo, sino aquél denominado «entrenamiento moral», es decir, el que «sugiere el aprendizaje de un código moral ligado a normas específicas»³³, y su rendimiento se considera en la medida del valor de lo que se ha aprendido.

En esta explicación, Peters distingue entre «entrenamiento moral» y «educación moral»: esta última, «sugiere, además, la transmisión de la racionalidad subyacente, la comprensión de principios»³⁴; y, por otro lado, el entrenamiento es algo más que el aprendizaje de técnicas o la posesión de habilidades realizadas mecánicamente³⁵. Peters propugna la existencia de principios objetivos transmitidos por tradición y códigos morales, y también la necesidad de que los hábitos que se aprendan, con sus respectivos movimientos y conceptos, se adecuen a ellos para poder ser propiamente educativos³⁶.

2º. Instrucción y aprendizaje por medio de la experiencia: Peters explica en este aspecto la necesidad de que el alumno aprenda por experiencia directa (aprendizaje acentuadamente propugnado actualmente), pero

³³ *Ibidem*, p. 37.

³⁴ *Idem*.

³⁵ Esta concepción del entrenamiento como una actividad educativa sólo en cuanto concuerda con los principios morales, resulta relevante en el plano pedagógico, ya que efectivamente es inseparable el ordenamiento moral de la caracterización de las actividades educativas: al ser actividades humanas, son actividades morales, es decir, ordenadas o no al perfeccionamiento del educando. Es necesario mencionar que Peters no especifica más su concepción acerca del contenido de este valor.

³⁶ Se trata, pues, al parecer, de la concepción de una enseñanza de lo que desde Aristóteles se considera la *verdad práctica*, es decir, la verdad acerca del cómo actuar; no en cuanto a la acción ya realizada o normas *a priori*, sino en cuanto se está realizando (*cfr.* F. Altarejos, **Educación y felicidad**, p. 105-107).

unida también como requisito previo a la *instrucción*, contra la cual prevalece un difundido horror, debido a la asociación que se hace con el «sentar a los niños en fila y hablarles de cosas que pueden estar fuera de su alcance y que, además, probablemente no les interesa saber»³⁷.

Para nuestro autor, ambos mecanismos son necesarios para la adquisición de un cuerpo de conocimientos: una persona aprende porque está preparada para comprender y a través del desarrollo interconceptual alcanzado por ella.

Peters denuncia como «una sarta de tonterías referentes al “descubrimiento” que hacen los niños de las cosas» el prejuicio antes mencionado y que puede atribuirse al llamado «progresismo educativo» —así lo llama él mismo— o formalismo. En palabras suyas:

Este método [por experiencia directa] resulta admirable siempre y cuando los maestros que lo practican comprendan lo que están haciendo, y siempre que las condiciones del aula y el número de alumnos permitan su aplicación. Pero éste no es más que un *método de instrucción más inteligente* (...). Lo cierto es que un niño puede descubrir lo que otros saben, pero siempre que se le formulen preguntas adecuadas en el momento preciso y se guíe su experiencia en determinada dirección³⁸.

3º. Enseñanza y aprendizaje de principios: «“Enseñanza” (...) contrariamente a “enseñar” e “instruir”, sugiere la existencia de una racionalidad y la necesidad de su aprehensión, más allá de la práctica o del cuerpo de conocimientos»; los «principios» sirven para ordenar y clasificar las

³⁷ R.S. Peters, *El concepto de educación*, p. 37. Su argumentación es convincente sobre todo debido a los ejemplos que materializan con claridad las realidades que Peters expone, pero se echa en falta una mayor explicación con base en la naturaleza de los procesos cognoscitivos humanos. De cualquier forma es loable el haber captado los sofismas ínsitos en las corrientes pedagógicas activas que reducen a un aspecto el proceso del aprendizaje (el subjetivo) en detrimento de la ayuda que como hombres necesitamos (causa auxiliar).

³⁸ *Ibidem*, p. 38-39. En este punto, parecería que Peters se refiere, además de a las habilidades docentes, a la transmisión de la verdad teórica.

experiencias que va adquiriendo el alumno: son «meramente una suposición o regla de nivel superior a la que puede apelarse a fin de justificar y dar unidad a otras pertenecientes a un orden inferior (...). Pero nada hay de absoluto en lo que constituye un principio»³⁹.

Otras características de estos conocimientos son:

a) que no se olvidan fácilmente;

b) que cuando se poseen, poco queda por avanzar en el terreno de la práctica, tal como ocurre con las técnicas⁴⁰.

³⁹ *Ibidem*, p. 39-41. No parece clara la concepción que Peters posee de estos principios; en un primer momento podría suponerse que se trata de los «primeros principios» metafísicos, tanto especulativos como prácticos, en base a los requisitos que Peters exige para su aprendizaje: «El requisito básico es que las personas adquieran previamente (...) las reglas rudimentarias que los principios iluminan. Es a la vez lógicamente absurdo y educacionalmente errado suponer que la gente puede alcanzar la necesaria comprensión de los principios sin haber adquirido antes un considerable caudal de conocimientos» (*ibidem*, p. 40), es decir, se requiere un contacto con la experiencia (ya sea una «masa de generalizaciones empíricas» en el campo científico, o una serie de reglas también «más mundanas» en lo moral) para lograr formular los principios, los cuales «aparecen inmanentes en las partes» (p. 41); es decir, pueden captarse de un modo natural después de lo conocido experimentalmente: «La gente accede a la comprensión de los principios a través de una mezcla de explicación y selección», que también denomina «aprehensión». No serán, pues, los primeros principios naturales y evidentes, «sino principios superiores o más específicos de las ciencias o de la moral que requieren de la enseñanza para su aprehensión». A pesar de todo, puede hacerse notar la aproximación a la comprensión del acceso natural a los primeros principios, aunque acaba mencionando que «son una suposición o regla a nivel superior que sirve para justificar y dar unidad a las inferiores», es decir, para justificar el modo moral de actuar, pero sin conceder a la razón la capacidad de alcanzar su existencia objetivamente. En este sentido no puede decirse que haya captado en profundidad la capacidad metafísica del hábito del entendimiento, y parece aproximarse, en el fondo de su pensamiento, más a la visión kantiana de este tipo de conocimientos, por el agnosticismo que muestra con respecto a ellos.

⁴⁰ El aprendizaje de las técnicas se refiere al conocimiento productivo o *eficacia*, y se adquiere por el adiestramiento. No carece de valor la crítica al formalismo educativo que pretende que se pueden transmitir y aprehender conceptos científicos sin necesidad del contenido, de conocer la ciencia en sí; de modo análogo sucedería en el campo de los principios morales, sin el correspondiente entrenamiento en sus reglas (es decir, el aprendizaje del contenido de las reglas morales).

4º. Transmisión del pensamiento crítico: Contra el criticismo al estilo cartesiano y sostenido por Dewey que reduce el concepto de ser educado al desarrollo de la actitud crítica, Peters afirma que no se nace con ella y que no es cosa fácil adquirirla: la experiencia más bien parece mostrar la tendencia inveterada de la raza humana a creer lo que queremos creer y aceptar las cosas que nos aseguran. Junto con la necesidad de adquirirla: «el diálogo interior [ya mencionado por Platón al describir el pensamiento como el diálogo del alma consigo misma] es un reflejo del exterior. Éste es el paradigma de la situación educativa». Pero no en un sentido inmanentista, sino como en un proceso en el que el individuo se abre caminos de acceso a un mundo común. De ahí que Peters enfatice la adquisición de conocimientos como condición necesaria para el desarrollo de la actitud crítica y de los hechos. Afirma:

Las diversas formas de pensamiento —histórica, moral, científica, estética— tienen sus propios esquemas, y proporcionan así diferentes perspectivas para la interpretación de la experiencia. Sin embargo, sólo pueden tener un efecto transformador sobre la visión de una persona cuando se transmiten en la forma y el momento adecuados, y cuando están animados por esa pasión por la verdad que yace en el centro de todas ellas ⁴¹.

Esta transmisión de los conocimientos debe hacerse de modo racional por lo que sostiene que «el adoctrinamiento es incompatible con el desarrollo del pensamiento crítico» ⁴².

El método educativo que sugiere es el de preguntas y respuestas (al modo del método *ad hominem* socrático) dirigido por los que ya poseen estas formas de conocimiento y la experiencia correspondiente, quienes harán que el educando se vea forzado a afirmar explícitamente lo que piensa, hasta ir incorporando estas formas a su mente ⁴³.

⁴¹ R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 44-45.

⁴² *Ibidem.* p. 42.

⁴³ Resulta muy interesante esta afirmación, ya que la actividad educadora, entendida en sentido integral —tanto verdad especulativa, pero fundamentalmente práctica— se debe realizar *en y desde* la acción, desembocando así en la acción tutorial. Esta actividad, en el ámbito escolar, ha sido concebida como «la actividad que un profesor ejerce, en común con sus alumnos, por medio de la función docente que le es connatural y que lleva consigo, como parte integrante, la debida individualización del proceso formativo» (J.L. González-Simancas, «La dimensión orientadora del profesor» en **La investigación pedagógica y la formación de profesores**, Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1980, p. 455).

5°. *La conversación*: Se trata de «una situación de aprendizaje de tipo informal», de especial importancia para «el hombre total», primero, porque un largo aprendizaje se realiza en ella durante toda la vida, mientras que el formal se confina a las aulas; y segundo, porque el ser capaz de participar en una conversación real es un verdadero rendimiento, con sólo distinción de grado con respecto al aprendizaje formal:

Mucho se aprende con la participación en esta experiencia compartida, aunque nadie pretende estar enseñando cosa alguna (...), se aprende a ver el mundo desde el punto de vista de otro cuya perspectiva es bien diferente (...). Esto no sería posible sin conocimiento, comprensión, objetividad y sensibilidad para con los otros ⁴⁴.

Es, pues, una forma de conocimiento permanente, pero que implica ya un cierto grado de madurez, rendimiento, que es el que realmente hace posible participar. Explica que «conversar» se distingue de discursar y de copiar frases de otros para lucir ante los demás, «se trata de crear un mundo común al que todos aportan sus contribuciones particulares» ⁴⁵.

Para finalizar, parece de especial interés el siguiente texto:

Desde el punto de vista de la educación, lo esencial es la aprehensión de un esquema conceptual a partir del cual puedan ordenarse los hechos, antes que la habilidad para investigar ⁴⁶.

El texto refleja cuál es, para Peters, el núcleo de la educación de cada persona —desde el estímulo de la natural curiosidad hasta el caminar en la dirección correcta—, por parte de quienes ya poseen esta pasión por la verdad, y es a través de la confrontación del individuo con opiniones contradictorias, que el educando aprehende (*to grasp*), y tiene una visión global de las cosas, en la que puede armonizar los diversos conocimientos y

⁴⁴ R.S. Peters, *El concepto de educación*, p. 42.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 45-46.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 44.

demás formas recibidas (con carácter cognoscitivo, aunque también incluye otras formas, no estrictamente cognoscitivas, como las tendencias y los sentimientos). Como se observa, esta postura se opone a las que consideran esencial la mera investigación o el dominio de la palabra o del elemento lógico en la educación.

3. Implicaciones Filosóficas de la Concepción de la Educación como Praxis

El desarrollo del estudio de la actividad educativa en su dimensión procesual permite a Peters resaltar su concepción sobre la actividad educativa esencialmente como *praxis*. En efecto, al subrayar y distinguir el aspecto de la educación como *rendimiento* de lo que ha denominado *tareas*, Peters afirma que sólo cuando se produce rendimiento es cuando puede hablarse con precisión de «educación», dejando fuera tanto al aprendizaje como a la enseñanza cuando no consiguen producir rendimiento, así como otras actividades de aprehensión y las denominadas auxiliares.

Distingue claramente entre actividades inmanentes —tales que su finalidad se encuentra en ellas mismas— y aquéllas cuya finalidad es exterior a la misma actividad —como el cocinar, realizar un examen, pintar un cuadro, que se denominan productivas— porque con ellas se pretende realizar una obra externa al sujeto. En esto no duda en considerarse discípulo de Aristóteles.

Entre éstas, Peters destaca especialmente las primeras, actividades en las que «el fin está estructurado dentro del concepto»⁴⁷. El ejemplo que expone Peters para explicarlas es el de «mirar» y «correr»:

Quando un hombre encuentra un objeto que ha perdido o cuando gana una carrera, no se entrega a algo diferente de mirar o correr, no produce nada ni alcanza fin alguno extrínseco a la actividad que realiza. Simplemente la lleva a feliz término, adquiere el estándar; obtiene el fin que es interno a la actividad y en la que ésta culmina ⁴⁸.

⁴⁷ R.S. Peters, *El concepto de educación*, p. 15.

⁴⁸ *Idem*.

Obviamente, estas actividades poseen un fin ajeno a ellas mismas, pero éste es establecido por el mismo sujeto, y a él le corresponde, no a la actividad en sí⁴⁹: no se mira por mirar ni se corre por correr, sino para ver *algo*, o porque se tiene prisa (mientras que sí es posible conocer por conocer o saber por saber). Pero esta actividad es del sujeto, como toda actividad humana, y culmina en el sujeto, no en algo exterior (como en el caso del cocinar o el escribir). Es en estas actividades —inmanentes— donde Peters encuentra lo esencial de la educación⁵⁰.

Del carácter inmanente de la acción (actividad educativa entendida como *praxis*), o mejor, de la consideración de la actividad educativa como «acción» en el sentido aristotélico, se siguen importantes implicaciones filosóficas:

a) La educación es entendida como «formación» (*praxis*) más que como producción —aunque no excluya a ésta—. Peters señala como característica esencial para que haya educación el «rendimiento», es decir, la mejora o perfección del educando⁵¹. De aquí puede deducirse que el proceso educativo implica algo que desencadene los procesos formativos o de aprendizaje, los cuales son inmanentes; ese «algo» puede ser la enseñanza, pero no necesariamente, también la contemplación de la naturaleza o de la buena acción de otro pueden desencadenar la *praxis* educativa, con tal que el educando haga suyo tal contenido. Por la «autoeliminación» del carácter que tiene la enseñanza respecto del sujeto que se educa

⁴⁹ Éste sería lo propio de la *theoria* o especulación, actividad no considerada por Peters en su desarrollo, a pesar de que Aristóteles sí lo hace.

⁵⁰ Estas actividades son las que Aristóteles denomina *praxis*, y que distingue tanto de la *poiesis* (producción o acción transeúnte) como de la *theoria* (especulación o actividad que es ella misma el fin): «pertenece a la especulación el tener como fin la verdad» (*Met.* II, 1, 993 b), que no modifica ni al sujeto ni al objeto, y que ejemplariza con el conocer, en que lo conocido queda en él como la imagen en el espejo. La *praxis*, en cambio, sí modifica al sujeto y tiene un fin distinto de ella misma, aunque permanece en el sujeto y el fin se da en la actividad misma (*cfr.* F. Altarejos, **Educación y felicidad**, p. 85 y ss.).

⁵¹ «Aprender» no implica necesariamente ser enseñado por otro, mientras que «enseñar a otro» sí precisa de un aprender: «Habrá implicación de éxito si me refiero a ellos (las personas a quien dirijo la actividad educativa) como personas educadas» (R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 16). En el sentido mismo en el que Aristóteles aplica este término a la vida: «La vida es *praxis*, y no *poiesis*» (*Política*, I, 4, 1254 a 7).

y la orientación hacia la formación de la capacidad de aprender (actividad cognoscitiva e intencional del educando), sin que sea indispensable la enseñanza en la educación, Peters resume la educación en el lema: «Enseñar a aprender, para poder aprender a aprender». De aquí que, aunque existan objetos exteriores necesarios para soportar la acción interna, la acción es inmanente y su efecto recae sobre ella misma: «El correr alcanza su rendimiento en el propio correr; la meta de llegada es sólo el apoyo exterior que suscita la acción inmanente de correr»⁵²;

b) la consideración de la educación o —mejor— de la actividad educativa, siguiendo el análisis anterior, como un «saber práctico»; en contraposición con la disciplina de la educación, la cual podría ser considerada como un «saber acerca de la práctica». La consecuencia de esta afirmación es que para educar hay que ser educado, análogamente a como Aristóteles afirmaba que para poder juzgar éticamente hay que ser una persona ética; se trata, en ambos casos, de saberes prácticos, que se aprenden realizándolos, y no solamente teorizando sobre ellos;

c) las implicaciones con respecto a las actividades que integran el proceso de la educación o tareas relacionadas con él, las cuales no son propiamente inmanentes ni tampoco transeúntes, por tanto no forman parte de la enseñanza ni de la formación, pero están presentes cumpliendo una misión de refuerzo extrínseco. Se trata de actividades como el correr (en palabras de Peters) y, por extensión, el ejercicio físico y el juego⁵³: «mediante ellas se mantiene la orientación del sujeto hacia la actividad inmanente, ayudando a descubrir eficazmente el placer o complacencia ínsitos en la acción»⁵⁴; al no trascender productivamente al exterior, el

⁵² Cfr. Altarejos, **Educación y felicidad**, p. 95-96. Se trata de una profundización muy positiva y de gran interés que proporciona contenido en términos filosóficos a las expresiones del pensamiento petersiano: las implicaciones de lo que lleva consigo el considerar la educación (como actividad) como *praxis*.

⁵³ «(...) lo primero que hay que decir de un hombre educado es que debe ser alguien que no sólo se dedica a alguna actividad particular, como la investigación o la cocina, sino que además, es capaz de realizarla por lo que es ella misma, a diferencia de cultivarla por algo a lo que podría llevar, o por lo que permitiría lograr» (R.S. Peters, **Filosofía de la educación**, p. 38); cfr. también S. Tomás de Aquino, **In I Ethic.**, 1. 1, n. 13; 1. 9; F. Altarejos, **Educación y felicidad**, p. 98 y ss.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 97.

placer de la acción se causa en ella misma y se refuerza en el educando la tendencia a buscar la actividad inmanente por ella misma: por la perfección que reporta al sujeto. De aquí el papel intrínseco a la propia educación de las actividades lúdicas y deportivas, y no sólo el de posibilitar el desarrollo armonioso de la persona, y proporcionar una «fuga saludable» de la actividad educativa formal: «Hacer descubrir al educando el gozo que conlleva la mayor perfección en la acción»⁵⁵.

Además de determinar aquí el papel del juego y el deporte en la educación, es interesante apuntar su valor para poder orientarlos debidamente; sin exagerar —por ejemplo— el valor del triunfo, ya que con ello estas actividades se orientarían a la obtención del placer del éxito o al trofeo, «desvirtuando así la potencialidad educativa intrínseca de dichas actividades»⁵⁶;

d) la educación como actividad «principal», en contraposición con la mera enseñanza como actividad «terminal». Estas denominaciones pueden inferirse también de la consideración de la educación como tarea y como rendimiento: la enseñanza es producción, es decir, posee un fin exterior y, en ese sentido, puede designársele como una actividad «terminal» (tiene un término: la lección sería su producto); mientras que la formación (la educación como rendimiento, como *praxis*) no posee de suyo un término, sino que tiene por fin a sí misma, es inmanente. De esta manera, la formación no tiene por qué cesar, a menos que el sujeto lo determine, en cuyo caso el motivo será externo a la misma «acción»: la acción de suyo es irrestricta, su fin está ya dado en el comienzo de la acción, que es su principio. Ésta es la razón de que la acción inmanente caracterice a la formación y sea, por ello, el núcleo esencial de la actividad educativa. A esto se ha denominado «la principalidad» de la acción⁵⁷. La acción educativa, por tanto, tiene por fin a ella misma —fin principal— y su efecto permanece en el sujeto perfeccionándole: «La acción inmanente es el medio a través del cual el educando alcanza la plenitud personal o felicidad»⁵⁸;

⁵⁵ *Ibidem*, p. 98.

⁵⁶ *Idem*.

⁵⁷ *Cfr. Ibidem*, p. 99.

⁵⁸ *Idem*.

e) la concepción «holística» de la educación o concepción del hecho educativo como una totalidad. Al afirmar que la «educación puede usarse como verbo para designar tanto una tarea como un rendimiento»⁵⁹, Peters concibe esta actividad como acción (*praxis*) y como producción (*poiesis*):

Es producción si se considera desde la actividad del educador, como el desarrollo de una actividad cuyo producto es —genéricamente— la lección; pero la educación sólo tiene lugar propiamente cuando concurre esta tarea de la enseñanza con el rendimiento por parte del educando: sólo proporciona razón del hecho educativo, en lo esencial, la consideración holística de éste, siendo prioritario el aprender, ya que «aprender» puede caracterizarse sin necesidad de que se introduzca la noción de «enseñar», [pero] es imposible caracterizar esta última sin hacer referencia a la primera ⁶⁰.

En esta concepción de Peters está contenida la verdad de que el agente principal de la educación es el educando, siendo el educador una causa auxiliar. Él mismo afirma:

El éxito del que enseña sólo puede definirse a partir del éxito del que aprende. Ésta es, presumiblemente, la verdad lógica que subyace al dicho de que toda educación es autoeducación ⁶¹;

f) el carácter moral de la educación, que Peters expresa en términos como: «(...) educar implica comprometerse en la utilización de procedimientos legitimados por la moral, la educación (...) es inseparable de los juicios de valor»; consideramos como moralmente reprobable a

aquel proceso en el que no se dan las condiciones de intencionalidad y voluntariedad por parte del alumno, *v.gr.*, el caso de un maestro que intentara *condicionar* a los niños para que «captaran» determinadas cosas sin tener consciencia de ello ⁶².

⁵⁹ R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 15.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 16.

⁶¹ *Idem*. En esta conjunción «enseñanza-formación» —término con el que se designa la educación en su sentido más amplio, es decir, como «todo aprendizaje que se considera educativo» (rendimiento) (*cfr.* F. Altarejos, **Educación y felicidad**, p. 95)—, o en la de «producción-acción», se encuentra lo característico, la peculiaridad, las virtualidades, y también las dificultades, de la actividad educativa (*cfr. Ibidem*, p. 93 y ss.).

⁶² *Cfr.* R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 17 y ss.

La moralidad, pues, es parte integrante del acto educativo: requiere ser realizada en consecuencia con los criterios que dicta la moral, con procedimientos que ésta legitime; y es calificable moralmente en cuanto al objeto (valores), medios utilizados y demás circunstancias, y con vistas al fin de la persona como tal, respetando su dignidad ⁶³.

CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo, se hace constar que efectivamente Peters, a través de su estudio de la educación como un proceso, profundiza y hace manifiesta la dimensión de la educación como *praxis*, es decir, como una actividad de suyo inmanente. Esta penetración es la que hace de él —indudablemente— uno de los más importantes filósofos de la educación en la actualidad .

Ahora bien, desde el punto de vista del proceso, esta inmanencia o *praxis* petersiana queda más claramente reflejada, a través de la noción de «rendimiento». Es decir, el autor realiza una disección de las actividades relacionadas con la acción educativa para buscar en cuál de ellas se encuentra lo propiamente educativo. Es verdad, hace ver, que la educación supone siempre una *poiesis*, una producción, porque el *proceso* de «enseñar» y de «aprender» siempre va de algo (el profesor) a algo (el alumno), pero —señala— si no hay *rendimiento* significa que no hubo tampoco aprendizaje, es decir, la educación o resultado que se consigue con la actividad educativa. Con lo anterior evidencia que la *praxis* educativa, aunque tenga su inicio (y no siempre) en el profesor, permanece en el educando; la educación es más *praxis* que *poiesis*, aunque la suponga. La educación es, pues, más «formación» que «producción»: resulta imposible educar sin autoeducación o participación del educando en el proceso mismo de modo intencional.

A través del estudio anterior es posible comprender que R.S. Peters, aunque proviene de una línea analítica, se aleja de la misma al realizar

⁶³ Frente a las teorías de la educación de cuño pragmatista o utilitarista (a lo más, en función de la sociedad, del bien común), o bien liberalista o marxista, ésta es una aportación de gran valor.

una buena crítica a las corrientes educativas contemporáneas pragmáticas, empiristas y formalistas; y al aportar —con base en la filosofía aristotélica— un análisis profundo de la inmanencia propia de la acción educativa, y de la necesidad de normas y valores para la educación. Por otro lado, formula un sistema que aprovecha la ayuda de otras ciencias como la filosofía, la psicología, la sociología, etcétera.

Sin embargo, es pertinente resaltar que, aunque indaga en la inmanencia aristotélica y la aplica de un modo muy certero a la actividad educativa, no alcanza su último nivel, que es el de la *teoría*, por lo que —a pesar de sus grandes aportaciones— su pensamiento global no se aparta de la línea analítica, al no conceder valor absoluto o real a los principios primeros o metafísicos, ni va más allá de la autonomía de la razón, que no posee un objeto superior que contemplar, por lo que puede decirse que, en el sentido más profundo de su investigación, permanece en un ámbito más de filiación kantiana que aristotélica.

De lo anterior se concluye que la moralidad de la acción educativa está en su mera intencionalidad; no se le atribuye ningún contenido de bondad o maldad de acuerdo con la rectitud de la intención, o con la orientación hacia la verdad. Ésta es la consecuencia de no admitir o —al menos— no mencionar la operación que Aristóteles considera más elevada en el ser humano: la *teoría* o contemplación, que siempre supone un objeto externo al cual se contempla y a través del cual se eleva el alma humana a su más alta capacidad operacional o educativa. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros de Peters:

PETERS, R.S., **El concepto de educación**, Buenos Aires, Paidós, 1969.

_____, **Reason, Morality and Religion**, London, Friends Home Service Committee, 1972.

_____, **Authority, Responsibility and Education**, London, Allen and Unwin³ 1973.

_____, **Psychology and Ethical Development**, London, Allen and Unwin, 1974.

_____, «La filosofía de la educación» en **El concepto de educación**, Buenos Aires, Paidós, 1969, p. 13-50.

_____, «What is an educational process?» en **The Concept of Education**, London and Henley, Routledge and Kegan Paul, 1979, p. 1-23.

_____, **Education and the Education of Teachers**, London, Routledge and Kegan Paul, 1977.

_____, **Filosofía de la educación: «El concepto de educación»**, p. 25-110 y «La justificación de la educación», p. 425-476, trad. de F. González Arámburo, México, FCE2 ed. en español, 1977.

_____, «La educación como iniciación» en BOWEN, J.-HOBSON, P.R., **Teorías de la educación**, trad. de M. Arbolí, México, LIMUSA, 1979, p. 345-381.

_____, **Moral Development and Moral Education**, London, Allen and Unwin, 1981.

_____, **Essays on Educators**, London, Allen and Unwin, 1981.

_____; DEARDEN, R.F. y HIRST, P.H., **Educación y desarrollo de la razón (Formación del sentido crítico)**, revisión y prólogo de J.M. Esteve Zarazaga, Madrid, Narcea, 1982.

_____ y HIRST, P.H., **The Logic of Education**, London, Routledge and Kegan Paul, 1970.

Otros autores:

ACEDO MORENO, L.I., **Richard Stanley Peters: una revolución en la filosofía de la educación. Actividad intelectual y praxis educativa**, Pamplona, Cuadernos de Anuario Filosófico, No. 202, 2007.

_____, «Caracterización conceptual de la educación como *praxis*. Un estudio desde la perspectiva de R.S. Peters» en **Tópicos**, 35 (2008/2), p. 113-137.

ALTAREJOS, F., **Educación y felicidad**, Pamplona, EUNSA, 1983.

ALTAREJOS, F. y NAVAL, Concepción, **Filosofía de la educación**, Pamplona, EUNSA, 1983², 2004.

AQUINO, T. de, **Comentario de la Ética a Nicómaco**, trad. y nota preliminar de Ana María Mallea, CIAFIC, 1983.

_____, «*In decem libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum expositio*» en **Opera Omnia**, XIV, Torino, Marietti, 1939-67.

ARISTÓTELES, **Metafísica**, ed. trilingüe por Valentín García Yebra, Gredos², 1990.

COOPER, D.E., **Education, Values and Mind (Essays for R.S. Peters)**, London, Boston and Henley, Routledge and Kegan Paul, 1986.

HIRST, P.H., **Education and its Foundation Disciplines**, London, Routledge and Kegan Paul, 1983.

INCIARTE, F., «El problema de la verdad en la filosofía actual y en Santo Tomás» en **Veritas et Sapientia**, EUNSA, Pamplona, 1975, p. 39-59.

INCIARTE, F., **El reto del positivismo lógico**, Madrid, Rialp, 1974.

IZAGUIRRE, Jesús María y MOROS, E.R., **La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo**, Pamplona, Cuadernos de Anuario Filosófico, No. 197, 2007.

KANT, I., **Fundamentación de la metafísica de los costumbres**, traducción de C. Martín Ramírez, Buenos Aires, Aguilar, 1973.

NIETZSCHE, F., **The Will to Power**, W. Kaufmann, Weidenfel and Nicolson, 1968.

POLO, L., «La filosofía en nuestra situación» en **Nuestro Tiempo**, n. 50, Pamplona, 1978.

RODRIGUEZ LUÑO, A., **Sobre el valor práctico de la ética filosófica**, Anuario Filosófico, Vol. 7, Pamplona, EUNSA, 1982.

SAEZ CARRERAS, J., «La filosofía analítica y la educación: Peters», en CERVERA ESPINOZA, A. y SAEZ CARRERAS, J., **Filosofía de la educación**, Valencia, NAU llibres, 1985.

SANTOS CAMACHO, M., **Ética y filosofía analítica**, Pamplona, EUNSA, 1975.

SCHEFFLER, I., **El lenguaje de la educación**, Buenos Aires, El Ateneo, 1970.

STRAUS, L., «Aristotle's Politics» en **The City and the Man**, Chicago, University of Chicago Press, 1978.

VIGO, Alejandro G., **Estudios aristotélicos**, EUNSA, 2006.

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: UN TIPO DE ORGANIZACIÓN *

Isabel Parés Gutiérrez

Isabel Parés
Gutiérrez



Directora de la Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana. Doctora en Pedagogía, Universidad Internacional de Cataluña, España. Maestría en Pedagogía, Universidad Panamericana. Diplomado en Gestión de Centros de Educación Continua, UNAM, México. Licenciatura en Pedagogía, Universidad Panamericana.
Correo electrónico: [ipares@up.edu.mx].

RESUMEN

Este artículo parte del análisis conceptual de la organización moderna, en su vertiente específica de organización educativa, cuyos fines están orientados a la mejora integral de la comunidad educativa en la que se encuentra inscrita. Se resalta el papel del director escolar como la figura principal que permite coordinar la actuación armónica de todos los elementos y miembros que componen dicha organización.

Palabras clave: organización; organización educativa; institución educativa; comunidad educativa; director; líder.

* Recepción: marzo 25, 2010 / Aprobación: agosto 27, 2010.

ABSTRACT

This article is based on the conceptual analysis of the modern organization, specifically, on the educational organization, whose aims are oriented to the integral improvement of the educational community of which it forms part. The role of the school principal is highlighted as the main character that makes possible the coordination of the harmonic activity of all of the elements and members that are part of the organization.

Key words: organization; educational organization; educational community; school principal; lider.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el mundo empresarial ha tomado un papel prioritario en la sociedad y sus líneas rectoras han tratado de trasladarse a los distintos ámbitos de la vida. Un ejemplo de ello son las organizaciones educativas.

En los últimos años se ha generalizado la idea de que las organizaciones educativas deben funcionar como empresas y los directores tener un perfil de empresarios para que aquéllas sean competitivas, productivas, eficaces y eficientes, y logren sobrevivir ¹.

De hecho, numerosas instituciones educativas muestran un interés creciente en los beneficios económicos; sus evaluaciones se han tomado como referentes de excelencia en las empresas. Sin embargo, en ocasiones, en ese afán por convertirse en una organización empresarial, la institución educativa olvida su finalidad específica: la formación del ser humano.

Ante el cuestionamiento sobre si la institución educativa es una empresa o no, conviene revisar su origen como una organización compuesta por una comunidad que se coordina hacia una finalidad común, la educativa. En primer lugar se analizará la esencia de la organización, con

¹ Luz Sandoval, *El ser y el hacer de la organización educativa*, p. 34.

base principalmente en Peter Drucker ² y, posteriormente, en algunos autores dedicados al tema de la dirección de este tipo de instituciones.

DESARROLLO

El término «organización» es un vocablo de uso cotidiano. Sin embargo, es un término prácticamente nuevo en el ámbito escolar, derivado de la llamada segunda Revolución Industrial, que ha permitido ver que las organizaciones son distintas de otras instituciones que conforman la sociedad.

En palabras de Drucker, una organización es un grupo humano compuesto de especialistas que trabajan juntos en una tarea común.

A diferencia de la sociedad, la comunidad o la familia —agrupaciones ³ sociales tradicionales—, la organización se diseña adrede y no se funda ni en la naturaleza psicológica del hombre ni en la necesidad biológica ⁴.

La teoría de las organizaciones ha sido nombrada así por un paradigma que define a la organización como un sistema que procesa información o resuelve problemas. En este contexto, es crucial asumir la tarea fundamental para la organización: qué tan eficiente puede ser con el procesamiento de la información y cómo decide en un entorno variable y plural ⁵. Cada organización, como parte de una sociedad, posee un valor específico y está definida acorde con sus tareas establecidas; sólo tendrá éxito si se concentra precisamente en la misión para la cual se ha conformado. Dicho así, la función de cualquier organización es volver productivos los conocimientos adquiridos, e incluso más: generar nuevos conocimientos que resuelvan los problemas de producción.

² Peter Drucker (1909-2005), de origen austriaco, es considerado como el teórico más importante del *management*, así como uno de los líderes más influyentes en el tema de la administración en la sociedad del conocimiento.

³ La finalidad de estas agrupaciones está orientada al bien común.

⁴ Peter Drucker, *La sociedad postcapitalista*, p. 54.

⁵ Nonaka. Ikujiro, *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*, p. 14.

Una organización dinámica que avanza conforme a las transformaciones externas del ambiente no debe preocuparse sólo de procesar la información, sino también de crear conocimiento, definir problemas y activar el desarrollo de herramientas para resolverlos.

Algunas características de las organizaciones modernas son ⁶:

- a) Está compuesta por especialistas: trabajadores del conocimiento.
- b) Su misión debe ser clara, transparente y conocida por todos sus integrantes.
- c) Debe contar con una sola cabeza que coordine esfuerzos hacia un mismo objetivo.
- d) Cada especialista enfoca el trabajo a su ámbito de especialización más que a la tarea común.
- e) Sólo el enfoque hacia una misión común mantendrá la unidad de la organización como base fundamental de su desarrollo productivo.
- f) Su principal recurso son las personas cualificadas, el conocimiento que poseen y lo que ellas pueden desarrollar dentro de la misma organización.
- g) Es muy difícil supervisar la eficiencia de los trabajadores del conocimiento, pues son ellos quienes, por lo general, marcan la pauta sobre cómo realizar una tarea y cuánto tiempo se requiere.

En este tipo de organizaciones modernas, es importante que el líder tenga claro que no existen trabajadores bajo el concepto tradicional de empleados que por su trabajo reciben un pago proporcional; los integrantes de las organizaciones pos-capitalistas son personas cuyas competencias para contribuir profesionalmente, dependen de su acceso a una organización.

Existen múltiples tipos de organizaciones: civiles, gubernamentales, industriales, eclesiásticas o educativas. Entre las diferencias ⁷, que hacen

⁶ Peter Drucker, **Escritos fundamentales. Tomo I: El individuo**, p. 100.

⁷ La diferencia entre las organizaciones educativas y las empresariales radica en su finalidad. La organización educativa se orienta en un proceso de perfeccionamiento de las potencialidades de los miembros que integran dicha organización; en cambio, la organización empresarial, además de buscar el bien común, tiene como finalidad ser financieramente productiva y rentable. «Tomando como punto de partida el enfoque antropológico, se define la organización empresarial como una realidad humana que tiene como finalidad la creación y distribución de riqueza o bienes materiales y la provisión de trabajo digno. La organización educativa es el ámbito donde se forma integralmente a las personas a las personas a través de la enseñanza, de modo intencional y formal». Luz Yolanda Sandoval, **El ser y el hacer de la organización educativa**, p. 52.

referencia a su naturaleza y características, podemos retomar que: 1) el centro escolar es una organización con muchos objetivos por alcanzar, de naturaleza muy variada y, a menudo, de formulación y concreción ambiguas, pues en la institución escolar se delinean diversas expectativas personales, familiares y sociales; 2) la organización y el funcionamiento de un centro escolar exige desarrollar un conjunto de actuaciones diversificadas en áreas de actividad diferenciadas, como puede ser el desempeño directivo, docente y administrativo de una misma persona ⁸.

La organización educativa se entenderá como una institución moderna-formal, esto por contar con una comunidad educativa en la que se precisan las tareas y funciones de cada miembro; es decir cómo cada integrante contribuye con la misión educativa de dicha institución.

A su vez, se concebirá como un sistema abierto, porque sus miembros mantienen contactos con el exterior. Sin embargo, no hay que esperar un modelo único de escuela ya que esto sólo podría lograrse si se eliminara la libertad personal necesaria en un proceso educativo.

Si se entiende a la organización educativa como una entidad de servicios cuya finalidad es la mejora integral, ésta poseerá varios rasgos generales ⁹:

- a) Definir los objetivos institucionales, los cuales reflejarán los valores compartidos y brindarán unidad al conjunto de esfuerzos encaminados al bien común.
- b) Definir y crear un marco de referencia que incluya una serie de actividades y tareas ha realizar por los distintos colaboradores, para asegurar una relación entre lo que se realiza en el centro educativo y los objetivos institucionales.
- c) Favorecer zonas amplias de autonomía para cada colaborador, con el fin de que puedan seguir su proceso de mejora continua y aportar todo lo que puedan al bien común.

Para llevarse a la práctica, estas características generales necesitan, a su vez, de varios elementos, puesto que

⁸ Serafín Antúnez, **El proyecto educativo de centro**.

⁹ David Isaacs, **Cómo evaluar los centros educativos**, p. 33-34.

los centros escolares son realidades poliédricas, porque muchas son las caras o facetas que se muestran interna y externamente; todas ellas no son más que el resultado de la estructura organizativa de los elementos que los componen ¹⁰,

los cuales se agrupan en: personales ¹¹, materiales ¹², formales y funcionales ¹³, y auxiliares y complementarios ¹⁴.

Estos cuatro elementos pueden parecer comunes a toda organización educativa, sin embargo, se define la individualidad de cada uno según su finalidad, su planteamiento social, la estructura y las condiciones que lo conforman; cada centro escolar está compuesto por personas y, por tanto, posee una manera única e irrepetible de ser. Los rasgos que caracterizan a cada institución educativa en particular son la *doble visión*, enmarcada por el aspecto dinámico definido por las relaciones internas, externas y roles, entre otros; y por la *historia* de la institución, que permea una determinada forma de cultura y desarrollo organizacional. Por último, el *contexto* es la clave para interpretar los diferentes signos y el clima escolar que la definen.

Éstas son las características permanentes y estables de todo centro de enseñanza, independientemente que se enfoque a la educación básica, media superior, superior o incluso de un centro de formación y capacitación.

¹⁰ Filomena García Requena, **Organización escolar y gestión de centros educativos**, p. 26.

¹¹ Hace referencia a los miembros de la comunidad educativa: padres de familia, alumnos, profesores, directivos, administrativos, autoridades, entre otros.

¹² Son los soportes básicos que cimientan los demás y constituyen por derecho propio el lugar, las condiciones del espacio y los medios más idóneos para que la actividad académica se desarrolle en las mejores condiciones; en pocas palabras, son el espacio y los recursos.

¹³ Se resumen en: sistema escolar, planificación institucional, equipos de trabajo, órganos de gobierno y participación, clima disciplinario, horarios, evaluación, relaciones humanas, entre otros.

¹⁴ Complementan, desde instancias externas, a las instituciones educativas; entre ellos se encuentran las actividades extraescolares, los servicios complementarios de apoyo a la escolarización, las relaciones centro-comunidad y los servicios de apoyo externo.

Existen otro tipo de notas que se encuentran en el plano del deber ser y se refieren a las metas posibles ¹⁵:

- a) La autonomía, entendida como la facultad de ejercer determinadas pautas comunes para todas las instituciones educativas, pero respetando la forma peculiar de llevarlas a cabo por parte de cada una.
- b) La versatilidad pretende conseguir el mejor provecho posible de cada centro escolar al estructurarlo de manera conveniente; esto permite entender por qué se trata de una organización cambiante en función de sus necesidades temporales y que, a su vez, le permite estar abierta para responder a cualquier imprevisto o cambio metodológico.
- c) La singularidad y su cultivo han sido metas de realización personal, pero además son aspectos que en el terreno de la organización escolar aspiran a proporcionar los esquemas de actuación regulados, más cercanos y convenientes a las características de cada elemento que configura estas instituciones.
- d) La integración prepara el camino para conseguir la variada gama de elementos singulares, dotándolos de coherencia y armonía que favorezcan la congruencia en su interrelación.
- e) La compatibilidad orgánica implica establecer un proyecto de actuación en el cual no se produzcan interferencias; donde cada estructura lleve a cabo su propio cometido de manera autónoma y solidaria, y en la que no deben olvidarse las otras tareas y funciones al centrarse sólo en una de ellas.

Ahora bien, mantener una interrelación congruente y ordenada de estos elementos y notas, permanentes y cambiantes, requiere de líderes con una visión actual y prospectiva de la organización que encabezan. El liderazgo debe ser una función que esté presente en todo grupo y, por ende, en toda institución.

Una organización, y su liderazgo, deben trabajar desde una visión fundamentada en unos valores que estén mucho más acordes con la realidad social en la que vivimos ¹⁶.

¹⁵ *Ibidem*, p. 53-54.

¹⁶ José Antonio Pareja, **Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas**, p. 143.

Por ello, la función del directivo resulta indispensable. La dirección la llevan a cabo personas dentro de las organizaciones. Dirigir es sinónimo de gobernar, y gobernar una organización «consiste en diseñar y aplicar criterios de colaboración profesional para todos los trabajos que es bueno que en ella se realicen»¹⁷. Vista así, la acción directiva es una actividad humana específica y son tres los principios que la conforman: *creatividad* (principio lógico de la acción), *comunidad* (principio ético de la acción) y *crecimiento* (principio estético de la acción).

La acción humana es acción razonada, esto es, fundada en un proceso deliberado y controlado; esto supone un carácter intencional de la acción, gobernada por fines. Pero estos fines, a su vez, son también consecuencia de una elección deliberada y racional, lo cual hace referencia a un último fin que tenga la consideración de admirable en sí mismo, puesto que el fin último no puede ser elegido. En consecuencia, la lógica se ocupa de razonar correctamente (el correcto uso de los medios); la ética analiza los fines hacia los que esos medios deben orientarse (su interés se ordena hacia las condiciones en que la acción puede considerarse correcta); por último, la estética define el fin en sí mismo (aquello que merece ser considerado como admirable y deseable), cualesquiera que sean las circunstancias que se presenten u otras consideraciones que se pueden hacer (Fontrodona, 1999: 219-220).

Así, la acción directiva ha de cumplir con sus tres funciones sustantivas —lógica¹⁸, ética¹⁹ y estética²⁰— para que un director actúe de manera

¹⁷ Antonio Valero y Enrique Taracena, **La empresa de negocios y la alta dirección: procedimientos políticos de gobierno**, p. 52

¹⁸ El trabajo debe hacerse atendiendo a la lógica humana y no sólo a la técnica, es decir, la separación entre el trabajo directivo —que planea— y el operativo —que ejecuta lo planeado— que es inevitable. La operación y la dirección, no por realizarse por la misma persona, han de confundirse desordenadamente. La regla del trabajo directivo es ser determinante de la norma; la del trabajo operativo es sujetarse a ella. Y el trabajador, como persona y no sólo como elemento de la organización, debe ejercer ambas dimensiones. C. Llano; J.A. Pérez López; G. Gilder y L. Polo, **La vertiente humana del trabajo en la empresa**.

¹⁹ Afirma Ramón Ibarra que las actitudes y los comportamientos éticos deben promoverse y reforzarse mediante reconocimientos a quienes se distinguen por algunos comportamientos que podrían calificarse como ejemplares. La vida de las organizaciones que desean promover los comportamientos éticos ha salpicarse de casos e historias particulares, en las que se narren hechos que manifiesten cómo se vive, en la práctica, esta cultura. R. Ibarra, **Código de ética: cómo implementarlo en la empresa**.

consistente respecto a su perfil profesional y a las expectativas que de él tiene la organización en que se desempeña y perfecciona.

El directivo es quien, entre muchas otras actividades, se encarga de la toma de decisiones, la programación y evaluación institucional del centro, la comunicación interna y externa del mismo, la coordinación *intra* y *extra* escolar, y la solución de conflictos. El directivo, como líder de la organización educativa, debe identificar y establecer metas claras, estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de los profesores, incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas, construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, crear culturas de colaboración y altas expectativas de niveles de consecución, así como proveer el apoyo necesario ²¹.

Lograr el bien común implica mirar por cada integrante de la colectividad y exige una gran cantidad de virtudes. Es recomendable que la actividad del director se vincule o asocie con la de otros miembros de la organización, es decir, que persiga un modelo de gobierno colegiado ²², cooperativo, en equipo: «Dos son más capaces de pensar y actuar» ²³; además, de este modo se complementan para lograr una mejor gestión.

El vínculo de compromiso y cohesión en un gobierno colegiado es tal que entre sus miembros es recomendable, por no decir necesaria, la amistad, pues

cuando los hombres son amigos, ninguna necesidad hay de justicia, pero, aun siendo justos, sí necesitan de la amistad, y parece que son los justos los que son más capaces de amistad ²⁴.

²⁰ En su origen, la organización escolar tuvo mucho de arte. El organizador debe poseer ciertas características del artista al ser capaz de interpretar creativamente la realidad, de responder a situaciones nuevas. Víctor García Hoz, **Educación personalizada**.

²¹ José Antonio Pareja, **Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas**, p. 149.

²² Una de las responsabilidades más difíciles de un director general es integrar (coordinar) las funciones de los directivos que dependen de él. Éste es el arte de gobernar colegiadamente una organización. J.M. Rodríguez Porras, **Relaciones humanas en la empresa**.

²³ Aristóteles, **Ética a Nicómaco**, p. 25.

²⁴ Aristóteles, **Ética Nicomaquea**, p. 27-29.

Además del liderazgo participativo del director, existe otro vínculo importante que surge entre la toma de decisiones y el gobierno colegiado: el director debe estar consciente que elegir es tarea de los expertos ²⁵; para dirigir bien —colegiadamente— es necesario buscar un equipo complementario de especialistas, personas virtuosas, directivos que posean virtudes diversas y complementarias, de manera que coadyuven a mejorar la institución por medio del ejercicio de su misión. Como se observa, el ejercicio virtuoso para alcanzar la misión es complejo, de ahí la importancia de plantearse de qué manera lograr que los directivos sean las personas idóneas para el cargo.

Es preciso aclarar que

la organización es el estudio estructural de una institución social y la dirección es la realización funcional de esa misma institución. La organización es tarea predominantemente técnica; la dirección, conservando su carácter técnico (...) cuenta, sobre todo, con los factores humanos ²⁶.

CONCLUSIONES

En resumen, la institución educativa es una organización de servicios educativos orientada al perfeccionamiento de los miembros que conforman su comunidad y es precisamente por su finalidad que es diferente de las organizaciones empresariales. Ésta se logrará bajo la conducción de un líder, quien es la base para la planeación, organización, operación, ejecución, presupuesto, mantenimiento y distribución de gran cantidad de procesos, actividades y tareas ²⁷, que permitan a la escuela alcanzar sus objetivos como una comunidad de aprendizaje en la sociedad del conocimiento.

²⁵ Aristóteles, **Política**, 1281b.

²⁶ Víctor García Hoz y Rogelio Medina, **Organización y gobierno de centros educativos**, p. 223-224.

²⁷ Jeffrey Glanz, **Operational Leadership: What Every Principal Should Know About**.

Las tres funciones sustantivas de la dirección —lógica, ética y estética— se traducen en un correcto uso de los medios directivos ²⁸, de manera armónica ²⁹ y encaminada a un fin bueno ³⁰.

Es conveniente que la acción directiva en instituciones educativas se realice mediante un modelo de liderazgo basado en el gobierno colegiado. Esto permitirá incluir a los miembros de la organización en la toma de decisiones, además de considerar los puntos de vista de los principales actores que llevan a cabo funciones directivas en sus distintas áreas y, así, se busque de manera conjunta el bien común del entorno, por medio del actuar de la organización misma. ■

²⁸ Función lógica.

²⁹ Función estética.

³⁰ Función ética.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÚNEZ, S., **El proyecto educativo de centro**, Graó, Barcelona, 2000.

ARISTÓTELES, **Ética Nicomaquea**, Gredos, Madrid, 2000.

ARISTÓTELES, **Política**, Tecnos, Madrid, 2004.

ARISTÓTELES, **Ética a Nicómaco**, Alianza, Editorial, Madrid, 2005.

DRUCKER, P., **Escritos fundamentales. Tomo I: El individuo**, Sudamericana, Argentina, 2002.

DRUCKER, P., **La sociedad postcapitalista**, Norma, México, 2000.

GARCÍA HOZ, V. y MEDINA, R., **Organización y gobierno de centros educativos**, RIALP, Madrid, 1987.

GARCÍA HOZ, V., **Educación personalizada**, RIALP, Madrid, 1988.

GARCÍA REQUENA, F., **Organización escolar y gestión de centros educativos**, Aljibe, Granada, 1997.

GLANZ, J., **Operational Leadership: What Every Principal Should Know About**, California, Corwin Press, 2006.

IBARRA, R., **Código de ética: cómo implementarlo en la empresa**, Trillas, México, 2002.

ISAACS, D., **Cómo evaluar los centros educativos**, EUNSA, Pamplona, 1977.

LLANO, C.; PÉREZ LÓPEZ, J.A.; GILDER, G. y POLO L., **La vertiente humana del trabajo en la empresa**, RIALP, Madrid, 1990.

NONAKA, A., **Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation**, The Institute of Management Sciences, 1994.

PAREJA, J., «Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas» en **Educación y educadores** (Vol. 12, No. 1), Universidad de la Sabana, Colombia, 2000.

RODRÍGUEZ PORRAS, J.M., **Relaciones humanas en la empresa**, Amelia (Ediciones Internacionales Universitarias), Madrid, 2001.

SANDOVAL, L., «El ser y el hacer de la organización educativa» en **Educación y educadores** (Vol.9, No.1), Universidad de la Sabana, Colombia, 2006.

VALERO, A. y TARACENA, E., **La empresa de negocios y la alta dirección: procedimientos políticos de gobierno.**

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE LEIBNIZ *

Ezequiel Téllez Maqueo

Ezequiel
Téllez Maqueo



Doctorado *cum laude* en Filosofía y Letras, Universidad de Navarra. Licenciatura en Filosofía, Universidad Panamericana. Profesor, conferencista e investigador en el terreno de las humanidades clásicas. Ex-editor asociado de *Tópicos*, revista de Filosofía de la Universidad Panamericana. Miembro fundador de la Sociedad Internacional

Tomás de Aquino, sección México, D.F. Es autor de los siguientes libros: *Las cuestiones disputadas acerca del mal en Santo Tomás* (Eunsa, Pamplona, 1997); *Las cuestiones disputadas acerca del alma según Tomás de Aquino* (Eunsa, Pamplona, 2001), y de más de treinta artículos especializados en revistas de filosofía y difusión de la cultura como *Intersticios*; *Medievalia*; *Espíritu*; *Acta Academica*, etcétera.
Correo electrónico: [detellez@up.edu.mx].

RESUMEN

El propósito de estas líneas es desarrollar algunos consejos de interés para la ciencia pedagógica propuestos por Leibniz, obtenidos de una de sus obras más representativas para la pedagogía, el **Nuevo método para aprender y enseñar la ciencia del derecho** (1667), en cuya primera sección Leibniz se revela como un brillante consejero sobre aquellos conocimientos y habilidades que niños y jóvenes deben aprender desde los cinco hasta los dieciocho años; las materias en las que necesitan ser instruidos, y los aspectos aristotélicos de la enseñanza relacionados con la pedagogía de Leibniz. Recomendaciones ingeniosas y propuestas inteligentes alcanzadas a través de su propia experiencia, reflejan en él a un profesor bien dispuesto para el conocimiento de un cuerpo esquemático de verdades relativas a todos los campos del saber.

* Recepción: marzo 14, 2010/ Aprobación: agosto 15, 2010.

Palabras clave: Leibniz; didáctica; mnemotecnia; historia de la pedagogía.

ABSTRACT

The aim of these lines is try to develop some advices of interest to pedagogical science given by Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), obtained from one of his most representative works concerning teaching, i.e., the **Nova Methodus discendae docendaeque Jurisprudentiae** (1667), whose first section reveals Leibniz like a suggestive counselor about those knowledge and skills that should be acquired by kids and young people from 5 to 18 years old; the subjects in which they need to be instructed, and those aristotelian aspects of teaching related to leibnician pedagogy. Smart suggestions and discerning proposals attained through his own experience show Leibniz as a well disposed teacher to know an schematich body of truths concerning all fields of learning.

Key words: Leibniz; Didactic; Mnemonic; History of Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Al igual que Aristóteles, Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) es uno de los pensadores intelectualmente más versátiles que ha producido la humanidad. Poseedor de una inteligencia extraordinaria y de una gran capacidad de asimilación y sistematización del saber, adquirió múltiples conocimientos en calidad de autodidacto, favorecido por el hecho de que su padre y su abuelo eran profesores universitarios, y porque desde niño entró en contacto con la biblioteca familiar a través de la cual pudo adquirir un profundo amor por las letras, las ciencias y la cultura en general. Es bien conocido su trabajo filosófico como lógico y metafísico, como fundador del cálculo infinitesimal (lugar que le disputó simultáneamente Newton), como erudito y enciclopedista (con perfecto dominio del alemán, francés, inglés, italiano, hebreo, griego y latín, los que había aprendido desde antes de los 12 años), jurista, diplomático y un sabio consejero al servicio de Juan Federico de Braunschweig-Luneburg, duque de Hannover, en cuya corte sirvió como bibliotecario e historiógrafo de

palacio. Después de haber viajado por Europa, de conocer a personajes como Newton, Spinoza, Leeuwenhoeck, y de haber trabado relación con múltiples príncipes, murió en 1716 a los 70 años en plena soledad.

Además de ciencia y filosofía, sus múltiples intereses por diversos campos del conocimiento lo llevaron a cultivar el arte de aprender, a partir de su propia experiencia como autodidacto, y a cultivarlo con base en un fino sentido de la observación y del detalle ¹. Estas inquietudes por una metodología didáctica fueron asentadas por escrito, no en una obra propiamente pedagógica, sino en una obra curiosamente jurídica conocida como el **Nuevo método para aprender y enseñar jurisprudencia** ², publicado en 1667, con edición crítica de Zuner. Escrito cuando acababa de licenciarse en jurisprudencia en Altdorf —en un latín alambicado, sumamente erudito y por momentos barroco (lo que refleja la vastedad de los intereses que persiguió su autor hasta el fin de sus días)— y plagado de incontables helenismos (*methodus, syntaxeos...*), Leibniz expone en esta obra de la que no existe hasta el momento (2009) versión íntegra al español, los principios generales de su doctrina pedagógica, acompañada ésta de una serie de observaciones y recomendaciones, entre originales unas y otras que, por un momento, nos recuerdan *exceptis excipiendis* los principios aristotélicos de la educación.

El objeto de esta exposición consiste, precisamente, en explicar los puntos más relevantes de su doctrina para la ciencia pedagógica (a partir de una traducción personal y directa del latín al castellano de los pasajes más significativos de dicha obra), mostrando cierta afinidad de Leibniz

¹ Cfr. Más detalles sobre la versatilidad de sus intereses intelectuales y científicos, robustecidos principalmente durante su estadía en París, pueden consultarse en: J. Moreau, «Leibniz a Paris» en **Teoresi**, p. 201-221.

² Leibniz, **Nova methodus discendae docendaeque jurisprudentiae: ex artis Didacticae Principiis in parte Generali praemissis, experientiaeque Luce** En este artículo, nos hemos hecho cargo de la traducción directa del latín al castellano sobre el texto de la edición crítica disponible (Francofurti: Johannis Davidis Zunneri, 1667, 364 p.). Las citas referentes a esta obra se citan a lo largo del presente artículo mediante la abreviatura **NM= Nova Methodus**. El número I romano que aparece enseguida significa que una cita corresponde a la Parte primera o parte general. Posteriormente se cita el número de inciso (§), y al final la página en que aparece dicha cita en la edición crítica de Zuner.

respecto a Aristóteles —en particular respecto al concepto aristotélico de *hábito* como una vía legítima y fundamental de aprendizaje para los humanos—, lo mismo que la dimensión lúdica del conocimiento y, finalmente, la erudición de la que se sirvieron ambos filósofos en sus obras al explicar sus doctrinas.

RELACIÓN ENTRE ENTRENAMIENTO Y HÁBITO

Es sabido que la distinción filosófica entre «educación» y «entrenamiento»³ encuentra su fundamentación histórica en la distinción medieval entre las Artes Liberales, que son la base de la *paideia* griega, y las Artes Mecánicas, que son lo más próximo en el Medioevo a lo que hoy podría considerarse un entrenamiento (*training*). La educación —relacionada más con el estudio y la enseñanza de un cuerpo de conocimientos *formativos* del carácter, y que ensanchan el espíritu hasta enseñarnos a ver lo relevante de la vida— se distingue del *entrenamiento* que entraña más bien la ejecución de una serie de habilidades que exigían un trabajo físico-corporal (herrería, arte militar, navegación, agricultura, cacería, tejido, medicina...) como el de los animales de carga, a los que precisamente se les puede «amaestrar» o «entrenar», pues son sujeto de hábitos, como caballos, perros y aves.

Leibniz parte de este mismo principio en que se basan las Artes Mecánicas: los animales aprenden fácilmente, incluso se sirven de su naturaleza mejor que los humanos⁴. Por eso, quienes tienen a su cargo la educación de los niños, harían bien, según él, en aprender ciertas técnicas de quienes entrenan a los animales para lograr sus objetivos. Pues en cuanto a la naturaleza corporal se refiere, ésta funciona tanto en los animales como en los niños. Por ejemplo, el principal instrumento con

³ Cfr. Ricardo Da Costa, «Las definiciones de las siete artes liberales y mecánicas en la obra de Ramón Llull», en *Anales del seminario de historia de la filosofía*, vol. 23, p. 135-136; E. Colomer, «Las artes liberales en la concepción científica y pedagógica de Ramón Llull», en *Arts libéraux et Philosophie au Moyen Âge, Actes du Quatrième Congrès International de Philosophie Médiévale*, p. 690; Christian Kopff, *The Devil Knows Latin: Why America Needs the Classical Tradition*, p. 99-100.

⁴ «Los animales se sirven de su naturaleza mejor que los humanos. Plinio refiere el caso de un elefante que caminaba sobre una cuerda. También en las cartas de Justo Lipsio se dispensan elogios a elefantes y perros» (NM, I, §4, p. 267-268, Zunner).

que contamos para con los animales, según Leibniz, es el alimento. Por eso, cuando nos obedecen, solemos premiar tanto a niños como a animales con abundante comida; y cuando no obedecen, se les niega el alimento ⁵.

De estas afirmaciones no debe entenderse naturalmente que Leibniz niegue la existencia de diferencias esenciales entre animales y niños, o entre entrenamiento animal y educación humana. Tan sólo quiere señalar, basado en un elemental sentido de observación empírica, de procesamiento de la experiencia por parte de la razón, que aquello de lo que nos servimos para inculcar ciertos hábitos a los animales, puede funcionar también en los niños, principalmente cuando se trata de arraigar destrezas de naturaleza corporal, pues el entrenamiento se aplica tanto a animales como a humanos. Leibniz deja ver incluso que si de lo que se trata es de imprimir un sentimiento específico o una emoción desde la niñez —que más adelante pueda ser útil a la razón cuando el individuo haya alcanzado la madurez—, entonces también puede ser válido recurrir a este sistema de recompensas y castigos, sólo que en tal caso, en lugar de ofrecerles alimentos corporales, se les deberá premiar con algún alimento espiritual, como por ejemplo, otorgarles algún reconocimiento público ante sus compañeros, elogiarlos ante los demás, etcétera ⁶.

Todo lo que aquí menciona Leibniz, revela algo que para Aristóteles ya era conocido: que el hombre es sujeto de hábitos. La novedad sobre la naturaleza del hábito es que Leibniz considera que aquello que lo define es «la *cantidad* con que se produce una acción» ⁷. Esta cantidad puede ser

⁵ «¿Quién ha logrado que los cuervos saluden, que las urracas hablen? Ciertamente el arte, pero también el *estómago* (“venter”) generador de talento, creador de voces para las que tales animales estaban negados (...) De igual forma, cuentan que los pueblos de las islas Baleares en España no daban alimentos a sus niños hasta que hicieran lo que se les pedía. Y, por eso, aún hoy: *los maestros atraen con bombones a los niños, para que acepten aprender las primeras letras*, o aplican a los niños pena de ayuno, como costumbre en ciertas escuelas cuando se celebran banquetes» (NM, I, §6, p. 270, Zunner).

⁶ «A los niños será lícito (...) premiarles con algún alimento espiritual (...). Por eso, mientras que en las escuelas públicas el linaje es sólo una cuestión de clase y posición social, en las Academias más importantes es un estímulo para ascender en dignidad y prestigio. Antiguamente, por ejemplo, los niños que lograban destacarse como buenos estudiantes permanentemente, eran coronados por el resto de los niños y llevados a su casa con honores, según consta en Cicerón» (NM, I, §7, p. 270, Zunner).

⁷ NM, I, §10, p. 271, Zunner.

extensiva o intensiva. La extensiva consiste en la *multitud* de veces que se realiza una acción, y la intensiva se identifica con su *intensidad* es decir, con la fuerza con que se realiza. Ambas cantidades son importantes para que se imprima un hábito.

Para explicar la importancia de la *cantidad extensiva*, Leibniz señala varios ejemplos con los que además demuestra su enorme conocimiento de la tradición clásica ⁸. La repetición sucesiva de un acto en la misma dirección es un ingrediente fundamental de la educación precisamente porque sin *perseverancia* no se produce la *doctrina*, hábito intelectual con que cuentan los sujetos pensantes para aprender por su inteligencia determinados objetos de conocimiento. Para aprender intelectualmente hay que repetir, pues como afirma el adagio inglés, *practice makes perfect*.

Por su parte, la necesidad de *cantidad intensiva* se hace manifiesta en educación porque de nada serviría repetir si lo repetido no se graba en el espíritu con la fuerza o intensidad suficiente para que se imprima. Así, por ejemplo, puede suceder que una sola acción realizada con singular fuerza de impacto produzca mejores resultados que la repetición constante de una acción sin la debida fuerza. Por eso, nos acordamos fácilmente de un hecho singular, de una broma inesperada, de un suceso afortunado, o de lo que nos acarreó alabanza o nos produjo vergüenza.

Después de todo esto se verá, clara para Leibniz, la necesidad de graduar de menor a mayor dificultad tanto la cantidad extensiva con que se aprende un hábito así como la intensiva. Esta graduabilidad se logra

⁸ «Ovidio afirmaba que: *una gota perfora una roca/un anillo se gasta por el uso/la reja gan-chuda del arado/se gasta al contacto con el suelo*. A esto mismo se refiere la tortuga de Esopo, más rápida que el águila, así como el proverbio alemán “quien va despacio, también cumple” (*wer langsam geht, kommt auch nach*). De todo esto surgió aquella habilidad de la raza humana para acometer por partes aquello que siendo afrontado como un todo sería insuperable. Así, por ejemplo, desgarramos bloques de mármol con lima, transportamos cerros enteros a base de cestas, vaciamos lagos mediante cubos. En aritmética, realizamos sumas inmensas procediendo por partes, y en geometría, partimos terrenos a base de triángulos» (NM, I, §11, p. 272, Zunner).

especialmente si, comenzando con algo sencillo, aumentamos poco a poco la acción hasta lo máximo ⁹.

REQUISITOS LEIBNICIANOS DE LA ENSEÑANZA

Después de hablar de cómo se adquiere un hábito entre aquellos seres que carecen de razón, incluyendo por supuesto a los animales, Leibniz trata después del modo como es adquirido un hábito entre los seres racionales, a quienes pertenece un particular tipo de habituación conocido como enseñanza, pues:

Enseñar es producir un hábito en un sujeto pensante o a través del pensamiento. Y al arte entero de enseñar se denomina didáctica. Incluso, quienes aprenden espontáneamente se enseñan a sí mismos, de ahí que sean llamados *autodidactas* ¹⁰.

El sujeto de la enseñanza es un sujeto que enseña (*docet*), por lo cual se le llama *docente*, por contraposición con el que aprende (*discet*), que por

⁹ Leibniz señala diversos ejemplos tomados de las distintas disciplinas por él estudiadas: «Milón tenía un pequeño becerro al que acostumbraba transportar con sus manos hasta determinado lugar. Así lo hacía cada día. Y a medida que crecía el becerro, crecía con ello su peso; pero también la propia fuerza física de Milón sin que él lo advirtiese. Fue tal el grado de fortaleza adquirido que durante unos Juegos Olímpicos llegó al extremo de cargar un inmenso toro ante el asombro de toda Grecia. La misma situación puede aplicarse al arte de beber. Así lo supuso cierto poeta elegíaco llamado Cneo Cornelio Galo, quien conociendo que los germanos estaban acostumbrados a añadir poco a poco cierta clase de ácidos transparentes a las aguas que bebían, creyó que era parte de un pasatiempo para bebedores, digamos, un “club etílico” (*eine Sauf Schule*), en el que los germanos comienzan aprendiendo a beber en agua lo que después habrán de beber con el vino. Asimismo, los niños pasan de leer letras a leer sílabas y de leer sílabas a leer finalmente palabras. Y en aritmética, cuanto más se recorren los números (series de dígitos) hacia la izquierda, tanto más crecen en razón de 10. De manera análoga, si se trata de aprender de memoria algún pasaje, lo más apropiado es dividirlo en oraciones procediendo a la memorización gradual de cada una de ellas: en primer lugar se recita la primera oración, después la primera junta con la segunda, enseguida la primera y la segunda junto con la tercera, y así sucesivamente hasta agotar el pasaje (...) Con este sistema resulta sorprendente lo fácil con que puede aprenderse completamente de memoria algo» (NM, I, §15, p. 273-274, Zunner).

¹⁰ NM, I, §16, p. 274, Zunner.

eso se le llama en latín *discente* o *discipulus*, y en griego *mathetês*, de donde viene justamente la palabra *matemática*, que propiamente significa *disciplina*. Cuando no sólo enseña de hecho, sino que posee el título de docente en un grado superior o comparativo, se le llama doctor («más que docente»). Lo ordinario es que un doctor sea *docto*, que en latín significa *sabio*. A falta de doctores, podemos servirnos de *documentos*, que son los «medios» (*-mentos*) a través de los cuales se nos «enseña» (*docu-*) algo respecto a una materia en particular.

Pero lo verdaderamente relevante del ejercicio docente es —además del *mathetês*, es decir, la *persona*, diría Tomás de Aquino— lo que es objeto de enseñanza (el *máthema*), es decir, la *doctrina*, el cuerpo de verdades. La doctrina, cuando verdaderamente es tal, es provechosa para el alma. Y como según Leibniz la doctrina se compara al alma como la medicina al cuerpo ¹¹, lo lógico es que los requisitos que persigue la medicina sean los mismos que debe cubrir la enseñanza para ser realmente tan provechosa al alma como la medicina lo es al cuerpo. Concretamente, así como la medicina persigue «curar» de modo seguro (*tutò*), pronto (*citò*) y agradable (*jucundè*), el que enseña también debe hacerlo de esa misma manera, es decir, segura, pronta y agradable. De estos tres requisitos de la enseñanza, el primero se refiere al hábito mismo y los restantes al modo más conveniente de inculcarlo.

1. La enseñanza segura, según Leibniz, abarca dos cosas: a) que sean enseñadas cosas *verdaderas*, y b) que sean implantadas con *firmeza*, para que no se olviden con facilidad, pues también la medicina se esfuerza por evitar que rebrote o reaparezca una enfermedad. Para que sean implantadas con *firmeza* debe recurrirse a la cantidad extensiva (*multitudo*, le llama en latín) es decir, se debe realizar varias veces la acción que se desea implantar.

Para tal fin, Leibniz considera útil realizar de vez en cuando una especie de «corte de caja» o «inventario intelectual», *i.e.*, una revisión

¹¹ «Quemadmodum autem Medicina se habet ad animalis corpus, ita Doctrina ad animam» (NM, I, §17, p. 274-275, Zunner).

frecuente de lo aprendido en medio del camino y de la vida, a fin de evitar que queden sepultadas nuestras enseñanzas por la fuerza del olvido inconsciente.

Para ejemplificarlo, apunta el caso de los pitagóricos en la Antigüedad, quienes aconsejaban que nadie se fuera a dormir cada noche sin antes haber realizado un breve recuento de las cosas aprendidas a lo largo del día; también consideraban que era perjudicial para la memoria dejar de repasar lo aprendido más de un año, como sucede comúnmente en las escuelas, en las que mucho de lo conocido por los alumnos acaba enterrado tras el paso del tiempo por su inutilidad. Por eso, al llegar la noche, Leibniz menciona la conveniencia de analizar y recordar brevemente lo aprendido durante el día (algo parecido a un «examen de conciencia»). En la misma tendencia, al concluir cada semana, convendría volver a recordar aquellos aspectos más esenciales aprendidos durante la misma, ya se trate de aquellos hechos que más hayan llamado nuestra atención o los que consideremos más aprovechables para nuestro espíritu. Y así sucesivamente: al concluir el mes, conviene asimismo reflexionar sobre lo esencial de las semanas, y cada fin de año acordarse de lo esencial de cada mes, recordando y recapitulando las cosas más notables y, por supuesto, las más importantes de ser retenidas en nuestro espíritu.

2. *Para una educación pronta*, es decir, sin que haya que esperar mucho antes que el discente adquiriera el hábito, lo más adecuado es recurrir a la cantidad intensiva (*magnitudo*, le llama en latín), es decir, realizar la acción con la fuerza suficiente.

3. *Enseñar de modo agradable*, último requisito propuesto por Leibniz, nos recuerda al célebre sermón que santo Tomás de Aquino pronunció durante su primera lección como maestro de teología en París ¹², y se

¹² «El erudito, cuando expone lo que sabe, debe hacerlo de manera que: 1) enseñe, 2) que deleite, y 3) que se acomode: a) a los ignorantes para enseñarles, b) a los que se aburren para deleitarlos y, c) a los perezosos para estimularlos»: Tomás de Aquino, **Hic est liber mandatorum** (sermón aparentemente auténtico pronunciado por Tomás, probablemente durante el *dies legibilis* o primera lección tras de su promoción como maestro de teología en la Universidad de París, en la primavera de 1256, según se desprende de James Weisheipl, **Tomás de Aquino: vida, obras y doctrina**, Eunsa, Pamplona, 1994, p. 427).

refiere a la validez de suministrar placer con el fin de aprender. Quienes se encuentran en excepcional situación para adquirir el hábito de conocer placenteramente, manifiestan ser más capaces que los demás seres para aprender.

El punto es que según Leibniz, el educador puede servirse conscientemente de esta circunstancia suministrando a los seres susceptibles de ello, placer cuando aprenden, o dolor cuando, teniendo la capacidad para aprender, se niegan a escuchar. Esto se ve más claro si se trata de animales, en los que mediante alimento y caricias se logra que aprendan cosas que no están en su naturaleza, sino que más bien pertenecen a la naturaleza humana (el que un loro hable, el que un elefante se pare sobre una cuerda, el que un perro baile en una silla...). Y si se trata de humanos, ofreciéndoles algo que necesiten (por ejemplo comida) y sobre todo mediante recompensas espirituales (*pabula animi*), halagándolos o reconociéndolos ante los demás, como ya se mencionó al hablar del entrenamiento.

EJEMPLOS DE DIMENSIÓN LÚDICA EN EL APRENDIZAJE

Vinculado con el tema del placer aplicado al ejercicio de la enseñanza ¹³, Leibniz se refiere al tema del juego como parte esencial del proceso educativo. Para mostrar su eficacia, cita el caso de un profesor de hebreo llamado Wilhelmus Schickardus, quien diseñó un magnífico sistema para enseñar la lengua hebrea por medio de su reloj, basado en el número 12. Schickardus enseñaba a los niños la gramática hebrea repartiendo sus distintas partes entre los alumnos, de tal modo que a unos les asignaba las reglas del nombre, a otros las del pronombre, a unos una parte de la sintaxis y a otros otra parte de ella. Además, distribuía un breve vocabulario entre ellos, asignando a algunos la memorización de palabras que comenzaran con la letra Halef (alfa), a otros con Bet (beta), Guimel (gamma), Dalet (delta), etcétera. Así, mientras uno recitaba, los demás atendían a la

¹³ Jugar es placentero. Esto lo entendían bien los romanos, para quienes la palabra broma, pasatiempo, se decía *jocus* (de donde por romanceamiento se llegó en castellano a «juego») y agradable se decía *jucundus*. En este sentido, vale decir que para ellos todo *jocus* era *jucundus*.

parte que les correspondía y finalmente todos aprendían jugando. Por esta razón, e incluso hoy, desde la perspectiva leibniziana, convendría asignar en las escuelas, no la realización de una misma cosa todos, sino distribuir la lección del día entre cada uno de los alumnos los cuales, finalmente trabajando juntos, llegarían además a conocerse mejor y llevarse mejor entre sí.

Señala Leibniz:

Los medios de aprendizaje serán agradables si al enseñar se juega, como lo consiguen en tan excelente manera las Comedias y las Fábulas. Con el mismo fin se han elaborado pequeños escritos recreativos de Geografía, Astronomía, Historia, Quiromancia, etcétera, así como dados con las letras del alfabeto, de las que da cuenta san Jerónimo a Paulina. Asimismo, chistes, epigramas, pinturas, canciones, poemas, cuadernos de apuntes. A ello pertenecen, por ejemplo, la notable *Ética en imágenes*, destinada a un joven principal de Altemburgo¹⁴, a quien le enseñaron cuál era su destino con mostrarle únicamente un puñado de tierra¹⁵; el libro de los *Emblemata Moralia* de Alciato; la *Idea de un príncipe político cristiano* de Saavedra¹⁶; la *Teologia in schola cordis* de Hatten, y aquel ingeniosísimo juego del que hace mención Christian Rosenkreutz en sus famosas *Nuptiae Chymicae*¹⁷, en el que, al igual que en el chaquete¹⁸, las virtudes vestidas de hábito blanco se

¹⁴ Con este nombre se conoce a varias ciudades de Alemania.

¹⁵ Recuérdese el conocido versito latino que ilustra esta misma enseñanza con la que se compara el fin o destino corporal del ser humano a polvo, tierra o cenizas, especialmente la última parte: *Quid est homo? Homo, humus. Fama, fumus. Finis, cinis*: el hombre es arcilla, su fama es humo y su fin es ser ceniza.

¹⁶ Leibniz se refiere a Diego Saavedra Fajardo (1584-1648), natural de Murcia, quien estudió en Salamanca y llegó a ser diplomático. Fue autor de un tratado de educación de príncipes titulado **República literaria o idea de un príncipe político cristiano, representada en cien empresas** (Mónaco, 1640).

¹⁷ Se trata de las **Bodas químicas (Nuptiarum Chymicarum Fratris Christiani Rosencreutz)**, escrito que durante la época de Leibniz (al igual que la **Fama Fraternitatis** y la **Confessio**), adquirió enorme resonancia a partir de 1615 en Europa. Hablan de un misterioso adepto medieval, Christian Rosenkreutz, quien aparentemente habría conseguido las más altas iniciaciones y dejado en su sepulcro —escondido en la Selva Negra alemana— todo cuanto los sabios antiguos llegaron a conocer en materia de alquimia, sabiduría esotérica y magia. Cfr. F.A. Yates, **The Rosicrucian Enlightenment**, London, 1972, y más recientemente de Maximo Introvigne, **Los illuminati y el priorato de Sión**, Madrid, Rialp, 2005.

¹⁸ El chaquete, del francés *jacquet* (*Ludus Latruncularius*), tal como indica el propio **Diccionario de la Real Academia Española**, consiste en el juego de las tablas reales (*Ludus Latruncularius*) introducido a otras naciones desde Francia, bastante parecido al ajedrez.

enfrentaban alternativamente y con admirable ingenio a los vicios vestidos con hábito negro ¹⁹.

Esta idea tan apreciada por Leibniz, de servirse del juego para aprender cosas que de suyo podrían resultar no tan agradables, guarda estrecha relación, como es sabido, con la dimensión educativa del placer, a la que hace alusión Aristóteles al decir que:

Guiamos la educación de los jóvenes por el placer y el dolor. También parece que disfrutar con lo que se debe y odiar lo que se debe contribuyen en gran medida a la educación moral. Porque esto se extiende durante toda la vida, y tiene influencia para la virtud y también para la vida feliz, ya que todos los hombres escogen deliberadamente lo agradable y evitan lo molesto ²⁰.

El tema de la diversión (*paidiá* en griego, no por casualidad de la misma raíz de *paidós*, niño) no fue ajeno a Aristóteles, quien aunque estaba consciente de que la felicidad no está en la diversión, porque la felicidad es el fin del hombre, y «sería absurdo decir que la diversión es el fin de la vida humana» ²¹, lo cierto es que ni Aristóteles ni Leibniz dudan de los efectos beneficiosos del entretenimiento, el juego y la diversión. Porque «la diversión es como un descanso» ²², y aunque trabajar para divertirse es necio e infantil, en cambio «divertirse para trabajar mejor después, como dice Anacarsis, está bien» ²³.

Pero en Leibniz no se trata de servirse de la diversión porque ello permite trabajar mejor después, sino porque contribuye a la enseñanza misma, potenciando la capacidad de asimilación de contenidos visuales y auditivos. Así, por ejemplo, afirma el filósofo alemán que:

Las palabras memorizables no son las que escuchamos sin más, sino las que escuchamos con gusto: como la letra de las canciones y los poemas, o

¹⁹ NM, I, §13, p. 273, Zunner.

²⁰ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, 1172a 21-26, p. 270.

²¹ *Ibidem*, 1176b 30, p. 285.

²² *Ibidem*, 1176b 36, p. 286.

²³ *Ibidem*, 1176b 35, p. 285.

los términos «pegajosos» (*clappantes*), como comúnmente se les llama, que se introducen con gran facilidad en el vocabulario de algunos niños (...) Es sorprendente cuánto pueden servir a este propósito las semejanzas que puedan descubrirse entre las diversas lenguas y la afinidad entre sus vocablos ²⁴. Pero aún más memorizables que las notas captadas por el oído son las notas percibidas por la vista, a las que pertenecen por ejemplo los jeroglíficos de los antiguos egipcios (o de los chinos modernos) a los que se refiere Kircher ²⁵ en su *Oedipus Aegyptius*. Asimismo, ayuda también a memorizar el disponer las cosas por casillas en una parte de la habitación de fácil acceso, y la distribución del resto de las cosas en determinados lugares, como lo aconsejan los especialistas en Mnemónica, entre quienes figuran en primer lugar, Juan Enrique Alstedio ²⁶ con su *Thesaurus Mnemonicus*; Jano Cecilio Frey ²⁷ con su *Via ad divas scientias, artesque*, y añádese a éstos Johannes Justus Winckelmann con sus *Historiarum adumbrationes per picturas*, obras realmente apreciables ²⁸.

²⁴ Lo que confirma la importancia de continuar cultivando el estudio de las etimologías griegas y latinas, principalmente entre quienes hablan las lenguas romances.

²⁵ Leibniz cita aquí al célebre jesuita alemán, que además de matemático, arqueólogo y filólogo fue un célebre egiptólogo: Athanasius Kircher (n. Fulda, 1601-1680), autor de una obra titulada *Oedipus Aegyptiacus* (Roma, 1652). Se trata de un texto ecléctico de la época renacentista inspirado en la astrología caldea, la cábala hebrea, la matemática pitagórica y la alquimia árabe. Se dice que ayudó a Bernini en la erección de un obelisco egipcio en la Plaza Navona de Roma y en la construcción de la fuente existente en dicha plaza. Al igual que Pico della Mirandola o Marsilio Ficino, Kircher trató de justificar la sabiduría del mundo pagano precristiano ante al mundo católico. A propósito de él, *cfr.* J. Gutmann, *Athanasius Kircher und das Schöpfungs und Entwicklungs problem*, Fulda, 1938; P. Friendlander, «Athanasius Kircher und Leibniz. Ein Beitrag zur Geschichte der Polystorie im XVII Jahrh.» en *Atti della Pontificia Accademia Romana di Archeologia*, Rendiconti, 1937; McCracken, «Athanasius Kircher's universal polygraphy» en *Isis*, 1948, p. 215-228.

²⁶ Johannes Henricus Alstedius o Alsted (1588-1638): escritor protestante alemán. Durante un tiempo fue profesor de filosofía y teología en Herborn, Nassau y posteriormente en Weissenburg (actualmente Alba Iulia) en Transylvania (Rumania), donde permaneció hasta su muerte. Fue un escritor prolífico y quizá la más apreciada de sus obras sea su *Enciclopedia* (1630), cuyo nombre completo era *Encyclopaedia septem tomis distincta* (Herborn, 1630).

²⁷ Janus Caecilius Frey (1581-1631): filólogo suizo. Posteriormente estudió medicina a edad avanzada y llegó a ser médico de María de Médici. Autor de *Via ad divas scientias, artesque, linguarum notitiam, sermones extemporaneos, nova et expeditissima*.

²⁸ NM, I, §23, p. 278-279, Zunner.

Lo anterior sólo confirma la necesidad leibniziana de recurrir a imágenes más plásticas y descriptivas procedentes de los sentidos externos e internos, que sirvan de apoyo propedéutico al conocimiento intelectual cuando las facultades intelectuales no han alcanzado todavía su pleno desarrollo, algo que también encuentra sustento en la teoría aristotélica del conocimiento, según la cual se considera, como es de todos conocido, que nada hay en el intelecto que no haya pasado primero por los sentidos.

HACIA EL PLAN IDEAL DE ESTUDIOS SEGÚN LEIBNIZ

El último tema al cual se refiere Leibniz, y con el cual concluyen sus observaciones de carácter más pedagógico que filosófico, se refiere, no precisamente con lo que puede aprender un niño, sino más bien a lo que, a juicio de Leibniz, debería de aprender en específico.

a) La primera asignatura que un niño debe aprender es la lengua. Pero no sólo la lengua propia o nativa, sino además, por su enorme difusión en su momento, la lengua latina ²⁹, a partir de la cual es posible, una vez que se la conoce, aprender diversas lenguas modernas: como francés, italiano, portugués, catalán y rumano, las cuales guardan estrecha relación morfológica con el latín (no en vano, franceses e italianos se disputan el honor de ser los mejores romanistas del mundo).

A algunos siglos de distancia de Leibniz, hoy podríamos decir que, dada la enorme importancia que ha adquirido el inglés, no sólo desde el punto de vista comercial, sino además cultural, por servir de puente entre las diversas etnias del orbe, bien podría éste fungir como una lengua sucedánea del latín.

Sobre el método que conduce a este aprendizaje multilingüe *ab infantia* claramente señala Leibniz que:

Esto se logrará si se destina cierta parte del día para una lengua y otra parte del día para otra lengua, como por ejemplo, la mañana para que los

²⁹ NM, I, §39, p. 289, Zunner.

alumnos hablen en latín con su profesor, y el mediodía para que las criadas hablen en lengua propia con sus señoras. Por este método, Albericus Gentilis consiguió que su pequeño hijo aprendiera tres lenguas al mismo tiempo. El niño hablaba con su padre en latín, con su madre en francés y con los sirvientes en inglés, que era la lengua vernácula del niño. Que otra parte de su tiempo lo dedique el niño al estudio del lenguaje corporal. Para ello conviene que conviva diariamente entre hombres cultos y de buenas costumbres, a fin de que observándolos, avance rápidamente en este terreno. En tercer lugar, que estudie historia, tanto la universal, como la contemporánea de tipo sacro y civil ³⁰.

En resumen, antes de los cinco años sería sumamente recomendable enfatizar en el aprendizaje por parte del niño, del mayor número posible de lenguas habladas, en la asimilación del lenguaje corporal, y curiosamente en el estudio de historia no sólo universal y de México, sino además, historia de la Iglesia o de la religión, algo que, dicho por un partidario de la religión natural, es profundamente significativo. Como hoy sucede en naciones europeas como España, en que, a pesar de que una porción considerable de la sociedad se conduce en el terreno de la praxis religiosa bajo cierto escepticismo, no obstante en las escuelas de instrucción elemental continúa estudiándose la religión como un fenómeno cultural. De manera semejante, en la formación de la conciencia infantil no sería conveniente, según Leibniz, suprimir el estudio del fenómeno religioso, al menos desde el punto de vista histórico y de la influencia que las instituciones eclesiásticas y religiosas han ostentado en el destino político, social e incluso económico de las naciones.

b) Pero a partir de los seis años, es importante despertar en los niños la confianza en sí mismos, permitiéndoles que vayan tomando decisiones propias, *i.e.*, que aprendan a apoyarse más en su recto juicio que en el de sus padres. Es a esta edad a la que conviene enviarlo por primera vez a la escuela, sitio en donde podrá descubrir todo un mundo ignoto hasta entonces para él. Sobre el tipo de escuela, y los principios específicos que no debería dejar de aprender en ella da constancia el siguiente pasaje:

³⁰ NM, I, §39, p. 289-290, Zunner.

Cuando haya cumplido seis años de edad, envíesele a la escuela pública, donde aprenderá cosas de qué conversar y finalmente hará amistades duraderas de por vida. Que viva poco entre sus padres, para que aprenda a apoyarse en el recto juicio propio. Que acostumbre practicar ejercicios, música, baile, esgrima, tiro, pintura, y otras cosas necesarias o apropiadas para la vida; pero principalmente, que aprenda a hablar con elegancia. Que acceda a un conocimiento más profundo de la historia antigua, y que se ocupe con la mayor atención de la *matemática*, es decir, aritmética, geometría, óptica, estática y astronomía. De ciencias naturales inclúyanse sólo los nombres de plantas, minerales, árboles, animales e instrumentos mecánicos, es decir, todo aquello de lo que trata Ammos Comenio en su *Orbis sensualium pictus*, pero pintado con mayor cuidado e ilustrado con colores más convenientes. También conviene que practique ejercicios de composición, no sólo de ensayos, sino también de discursos e incluso de *contemporáneos*, es decir, de cartas escritas a los amigos que en parte son ficticias y en parte verdaderas. Muéstrensele temas de discusión, de memorización y de creación por medio del arte combinatoria ³¹.

c) Después de los doce años de edad y hasta los dieciocho, Leibniz juzga importante incluir en la formación de los discentes, materias más relacionadas con lo que en la Edad Media se denominaban *Artes Mecánicas* ³², es decir, con todo aquello para cuya ejecución se requiere de un trabajo más corporal que intelectual ³³. Asimismo, de la lectura de algunos pasajes se desprende que era un partidario de incluir materias relacionadas

³¹ NM, I, §40, p. 290, Zunner.

³² «De los 12 a los 18 años de edad, al estudiante deberá dársele mayor independencia, tratando de que dependa no tanto de sus profesores cuanto de sus amigos. Que se le den a conocer los mayores misterios de la naturaleza y la ciencia, los fundamentos de las *artes mecánicas*, para que al menos a partir de ellos, conozca la materia, sus instrumentos, sus reglas principales y su valor» (NM, I, §41, p. 291, Zunner).

³³ La más antigua división de las *artes mecánicas*, comprendía: herrería, arte militar, navegación, agricultura, cacería, tejido y medicina. Posteriormente se añadieron: *ars theatrica*, baile y lucha. Raimundo Lullio en el siglo XIII inicia sus meditaciones divinas sobre las *artes mecánicas* que abarcan los siguientes profesionales: 1) mercaderes; 2) marineros; 3) juglares y trovadores; 4) pastores; 5) pintores; 6) labradores, y 7) unos treinta y cinco maestros de oficios, entre los más importantes en la Edad Media: herreros, carpinteros, albañiles, tapiceros, orfebres y acuñadores, escribanos, zapateros, sastres, peleteros, tejedores, barberos, carniceros, cazadores con trampas y lazos, tenderos, molineros, cristaleros, alfareros y aceiteros, horneros, hortelanos, taberneros, carteros, pregoneros, cambistas, trajineros, jugadores, ballesteros, corredores, calafates y transportadores. Cfr. Ricardo da Costa, «Las definiciones de las siete artes liberales y mecánicas en la obra de Ramón Llull» en *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, vol. 23, p. 135-136.

con lo que hoy denominaríamos «cultura financiera para niños»³⁴, algo de lo que ya no se puede prescindir y cuya impartición, desde los primeros años del infante, se juzga cada vez más necesaria.

Como el *médico* que contempla al hombre en toda su *debilidad*, como el *jurista* que lo percibe en toda su *maldad*, y como el *teólogo* que lo advierte en toda su *estupidez*, Leibniz cree sumamente deseable instruir al adolescente en los rudimentos de estas tres asignaturas, en las que encontrará valiosas herramientas para encarar la vida, ahí donde precisamente la enfermedad, el delito y el pecado, respectivamente, ejercen mayores perjuicios sobre los seres humanos:

Por otro lado, que aprenda rudimentos de medicina, de anatomía, el poder curativo de ciertas sustancias naturales, y los métodos de que disponen los químicos y quienes practican la farmacopea para la preparación de los medicamentos. Pues es deseable que cualquiera de los seres humanos sea en cierta medida médico, jurista y teólogo, es decir, que conozca con la mayor profundidad que le sea posible de medicamentos, de teología y a lo menos de jurisprudencia positiva. Que conozca los estatutos de la propia república y las leyes del reino, y no sólo las del propio reino, sino en alguna medida también las leyes de otros reinos, para que al viajar o vivir en el extranjero pueda hacerlo de la mejor forma. Que aprenda francés e italiano: y para que pueda escuchar la Sagrada Escritura, hebreo y griego de modo que le sea posible comprender el Viejo Testamento y el Nuevo Testamento³⁵.

Sin dejar de reconocer los beneficios que produce practicar aquellas disciplinas que facilitan el ejercicio de la palabra hablada, como el teatro, la declamación (cada vez más en desuso en nuestros tiempos) y principalmente la oratoria³⁶, Leibniz recomienda que los jóvenes entre doce y

³⁴ «Que también aprenda la naturaleza del comercio internacional, para que distinga entre las diversas mercancías, sepa su valor, y el lugar del que proceden» (NM, I, §41, p. 291, Zunner).

³⁵ NM, I, §41, p. 291, Zunner.

³⁶ «Que declame públicamente y participe en la representación de comedias. Pues, como justamente enseña Hugo Grocio, las demás artes rinden homenaje a la retórica, sólo cuando ésta logra aprovechar lo que ellas pueden proporcionarle. Practíquese la retórica no sólo en lengua latina, sino también en la lengua propia. Pero que principalmente sea practicada en aquella profesión en la que en ocasiones dará cuenta de sus dones. Que además aprenda en los mejores libros el conocimiento de las cosas que le procuran mayor utilidad» (NM, I, §41, p. 291, Zunner).

dieciocho años, cultiven las relaciones humanas y que aprendan a relacionarse debidamente con las personas adecuadas. Pues para abrirse paso en un mundo competitivo, tan importante como la preparación técnica en los diversos campos del conocimiento, resulta ser la preparación humana que permitirá al joven cultivar las amistades necesarias para acceder a la vida profesional (*quod est fundamentum hodie promotionis*)³⁷. Tanto hoy, como en pleno siglo XVII, no basta apelar a un criterio puramente «credencialista» para ser contratado, es decir, no es suficiente con ostentar los títulos expedidos por las escuelas para ingresar directamente a la vida laboral; conviene poseer algo más, algo que no se enseña necesariamente en las universidades³⁸.

d) Finalmente, a partir de los dieciocho años, una parte importante de la formación de los jóvenes debe obtenerse a partir de sus impresiones de viaje, tomando nota en una especie de bitácora de viaje de aquellas costumbres o instituciones vigentes en el extranjero, pues como él mismo señala, el verdadero propósito de todo viaje es aprender, ampliar horizontes culturales, ensanchar el alma, y no precisamente acumular consumibles. El texto preciso con el que realiza esta recomendación, así como otras aplicables asimismo para quienes se dedican a viajar, es el siguiente:

Desde los dieciocho años (o si se es lento de entendimiento, desde los veinte años de edad hasta su egreso), conviene que el estudiante se dedique a viajar por el extranjero. Cuidando en ello su salud, que es de lo que trata el célebre tratado de *Medicina para viajeros* de Christophorus Schorerus, que observe y anote lo más conveniente en materia de alimentación, bebida, vivienda, agricultura e ingeniería, que se practica en alguna población. Observe también las leyes y las costumbres propias del

³⁷ «Que durante esta época de su vida, en vez de asistir a la universidad frecuente una academia o un palacio, y de no ser ello posible, que asista a un lugar prestigioso, en el que le sea posible gozar del conocimiento y amistad de los varones más notables, que actualmente es la base para abrirse paso en sociedad. ¿O acaso hay un camino más fácil para ocupar un oficio, una vez concluidos los estudios en la academia?» (NM, I, §41, p. 291-292, Zunner).

³⁸ «Antes era costumbre enrolarse en una universidad y solicitar de ella el certificado que acreditaba a un joven como recién egresado. Hoy el egresado debe reunir varias habilidades, razón por la que no conviene que las academias se instalen en ciudades pequeñas o poco conocidas» (NM, I, §41, p. 292, Zunner).

lugar al que se viaja. Solicite información acerca de los varones notables, normalmente más fácil de proporcionar a los extranjeros que a los nacionales, principalmente datos de ministros y funcionarios. Si llegara a escuchar historias memorables o datos singulares referentes a ciencia o naturaleza, anótelas con todo cuidado. Así cumplirá el objetivo de todo viaje, que no consiste sólo en comprar cosas sino en adquirir conocimientos de otras regiones. Y si alguna otra región despunta en tecnología superior a la del propio país, procúrese aprenderla ³⁹.

Hasta aquí con la serie de recomendaciones de carácter pedagógico en general de Leibniz referentes a cuál debe ser la disposición de los estudios en general tanto para un niño como para un adolescente, e incluso para quien ronda los dieciocho años. Como él mismo establece al final de su obra, se trata de observaciones que considera útiles para proporcionar a los sujetos de la educación desde sus primeros años, los elementos que servirán de base para la configuración posterior de una carrera profesional, tomados no de autores pedagógicos propiamente, sino a partir de la reflexión de sucesos personales del autor, y a los que se refiere tangencialmente en diversas obras ⁴⁰, a partir de los diversos lugares y países ⁴¹ en los que vivió.

³⁹ NM, I, §42, p. 292, Zunner.

⁴⁰ Para un elenco de los distintos lugares del *corpus* filosófico leibniziano en los que se tratan otros tópicos de interés pedagógico, puede consultarse: Alfred K. Tremel, «Von der besten aller möglichen Welten zur Welt voll besserer Möglichkeiten: Leibniz in pädagogischer Sicht» en *Studia Leibnitiana*, 1991, p. 40-56.

⁴¹ Datos interesantes sobre el esfuerzo de Leibniz por aplicar personalmente muchos de sus conceptos pedagógicos en Europa Oriental, principalmente en Rusia, con vistas a elevar el desarrollo cultural de esta nación, que acusó la fuerte influencia de la tradición francesa de la que el mismo Leibniz participó se hallarán en: A.T. Grigoryan, «Leibniz and Russia» en *Organon*, p. 195-208.

CONCLUSIÓN

El modo de pensar de Leibniz ha influido decisivamente en la filosofía moderna, pero también es un hecho que la pedagogía moderna debe mucho a este pensador alemán; al menos de manera indirecta. No es éste el lugar para extendernos sobre el particular. Ello ameritaría un artículo más profundo. Pero la experiencia adquirida en París (muchos años después de haber escrito el **Nova Methodus**), cuando fungió como tutor del joven Phillip Wilhelm von Boineburg, le permitió aumentar su prestigio como educador de jóvenes nobles que aspiraban a prepararse para ocupar altos cargos públicos en la corte de los distintos monarcas europeos. Y todo cuanto prescribió para los príncipes era consistente con lo que había propuesto para cualquier clase de estudiante, ya sea noble o sin alcurnia.

Su propuesta general es que quien aspire a alcanzar la ciencia en cualquier campo de la realidad, debe hacer todo lo posible por ampliar los canales de información e instrucción personales, lo cual se logra procurando que desde los primeros años, los niños desarrollen una serie de destrezas (perfectamente compatibles con la doctrina aristotélica del hábito intelectual o moral), basadas en un sistema de recompensas y castigos, por un parte, y por otra, a partir de la multitud y magnitud de aquellos actos que se pretende arraigar en el sujeto a educar, sin olvidar que la educación como la medicina, están para corregir con verdadera eficacia aquellos aspectos que desentonan con una personalidad verdaderamente sana y robusta, física y anímicamente.

La firmeza y la eficacia del proceso educativo leibniziano dejan abierta la posibilidad de aprender diversos conocimientos, explotando el juego y el entretenimiento que Aristóteles ya había detectado como valiosos para el proceso formativo. Y aunque existe un gran silencio referente a la educación moral y religiosa, Leibniz juzga importante incluir la historia sacra y eclesiástica entre aquellas asignaturas que forman parte del plan de estudios ideal. En su calidad de rosacruz y partidario de una religión más afín con lo que se conoce como la Nueva Era, Leibniz está consciente de la importancia de desarrollar el sentido de lo divino, del orden en el cosmos y de la necesidad de un absoluto a partir del cual se explique la armonía establecida en la creación.

En esta misma dirección programática, se enfatiza el desarrollo de la inteligencia matemática y principalmente lingüística desde los primeros años, sin excluir la posibilidad de explotar las conclusiones que disciplinas liberales como la lógica, la gramática en varias lenguas y la retórica puedan aportar para potenciar las facultades discursivas e intelectuales, más que cualesquiera otras de las que forman parte de la naturaleza humana, algo que, como podrá advertirse para quienes conocen de pasada la pedagogía de corte personalista o tomasiano, constituye tan sólo un aspecto importante de la formación de los individuos, pero no necesariamente el más importante de la educación de los afectos que propone Leibniz. Habrá que esperar su famosa **Lettre sur l'Éducation d'un Prince** escrita posteriormente (1686), para conocer aquellos otros aspectos de la personalidad de un discente que también merecen perfeccionarse además del intelecto, para conocer mejor las aportaciones del pensamiento moderno de Leibniz a la historia universal de la pedagogía. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALSTEDIUS, Johannes Henricus, **Encyclopaedia septem tomis distincta**, Herborn, 1630.

AQUINO, Tomás de, «Hic est liber mandatorum» (texto latino) en **Obras completas de Santo Tomás de Aquino**, CD-ROM, Pontificio Ateneo Regina Apostolorum, Roma, 2001.

ARISTÓTELES, **Ética Nicomáquea**, Gredos, Madrid, 2000.

COLOMER, Eusebio, «Las artes liberales en la concepción científica y pedagógica de Ramón Llull», **Arts libéraux et Philosophie au Moyen Âge, Actes du Quatrième Congrès International de Philosophie Médiévale**, Université de Montréal, Montréal/Paris, Canada, 1969, p. 690.

DA COSTA, Ricardo, «Las definiciones de las siete artes liberales y mecánicas en la obra de Ramón Llull» en **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía**, vol. 23, 2006, p. 135-136.

FREY, Janus Caecilius, **Via ad divas scientias, artesque, linguarum notitiam, sermones extemporaneos, nova et expeditissima**, Brösseln, Jena, 1674.

FRIENDLANDER, P., «Athanasius Kircher und Leibniz. Ein Beitrag zur Geschichte der Polystorie im XVII Jahrhundert» en **Atti della Pontificia Accademia Romana di Archeologia**, Serie III, XIII, S. 229-247, Rendiconti, 1937.

GRIGORYAN, A.T., «Leibniz and Russia», **Organon**, vol. 7, 1970, p. 195-208.

GUTMANN, J., **Athanasius Kircher und das Schöpfungs und Entwicklungsproblem**, Fulda, 1938.

INTROVIGNE, Maximo, **Los illuminati y el priorato de Sión**, Rialp, Madrid, 2005.

KOPFF, Christian, **The Devil Knows Latin: Why America needs the Classical Tradition**, Wilmington, Intercollegiate Studies Institute, 1999.

LEIBNIZ, **Nova methodus discendae docendaeque jurisprudentiae: ex artis Didacticae Principiis in parte Generali praemissis, experientiaeque Luce**, Johannis Davidis Zunneri, Frankfurt, 1667, 364 p.

MCCRACKEN, George E., «Athanasius Kircher's universal polygraphy» en *Isis*, 39, 1948, p. 215-228.

MOREAU, J., «Leibniz a Paris» en *Teoresi*, vol. 31, 1976, p. 201-221.

SAAVEDRA FAJARDO, Diego, **República literaria o Idea de un Príncipe político cristiano, representada en cien empresas**, Múnaco, 1640.

TREMEL, Alfred K., «Von der besten aller moglichen Welten zur Welt voll besserer Moglichkeiten: Leibniz in padagogischer Sicht» en *Studia Leibnitiana*, 1991, p. 40-56.

WEISHEIPL, James, **Tomás de Aquino: vida, obras y doctrina**, Eunsa, Pamplona, 1994.

NOTAS

EL *PODCAST* COMO MATERIAL DIDÁCTICO: PROCESO DE PRODUCCIÓN

Claudia Fabiola Ortega Barba

Claudia Fabiola
Ortega Barba



Candidata a Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Académica de la Escuela de Pedagogía, especializada en temas de tecnología educativa y metodología de la investigación. Correo electrónico: [cortega@up.edu.mx].

INTRODUCCIÓN

La producción de *podcast* se ubica en el concepto de *web 2.0*¹: el usuario de la Red se convierte en productor de materiales, los cuales pone a disposición de los internautas.

Ahora bien, un material didáctico tiene como objetivo general, apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje y como objetivos particulares mostrar conocimientos, desarrollar habilidades y mejorar comportamientos; en este sentido, un *podcast* deberá cumplir con éstos.

¹ Si se quiere profundizar en el tema de la *web 2.0* se sugiere la lectura de Cristóbal Cobo Romaní y Hugo Pardo Kuklinski, **Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios *fast food*?** Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona/ México. E-book de acceso gratuito en: [http://issuu.com/merce9/docs/planeta_web2].

Pero, ¿qué es un *podcast*? Es un material, principalmente sonoro ² y digital, grabado en archivos mp3 ³, ogg ⁴ o wav ⁵, distribuido a través de Internet por tecnología RSS ⁶ y que puede ser reproducido en una computadora o en un dispositivo móvil.

Algunas ventajas de emplear este material son:

- Difundir contenidos de forma simple sobre la plataforma *web* en audio.
- Dirigirse a un público específico o bien delimitado. Gracias a la naturaleza de Internet es posible alcanzar de forma cercana a públicos reducidos o con intereses específicos.
- Entregar contenido de forma regular y periódica. La lógica de emisión/suscripción en la que se basa, facilita la generación y entrega de contenidos.

Si se quiere hacer un *podcast* como material didáctico es necesario tomar en cuenta dos aspectos: por un lado, el didáctico y, por el otro, el de la producción audiovisual.

Específicamente atendiendo al aspecto didáctico, los productores de *podcast* deberán tomar en cuenta lo siguiente:

² El *podcast* también hace referencia a materia audiovisual.

³ Es un sistema de compresión de audio con el cual se puede almacenar música con calidad disco compacto (CD) en 1/12 del espacio original. Las siglas MP3 responden a una abreviación de MPEG (*Moving Picture Expert Group*), nombre del consorcio que lo desarrolló junto con el Instituto Tecnológico Fraunhofer.

⁴ Ogg es un formato de archivo contenedor multimedia, desarrollado por la Fundación Xiph.org. Lo que caracteriza este formato de los anteriores (mp3 y wav) es ser abierto, diseñado para dar un alto grado de eficiencia en la visualización de archivos multimedia y la compresión de los mismos. La desventaja es la incompatibilidad con muchos reproductores.

⁵ Apócope de *WAVE form audio format*. Es un formato para almacenar sonido en archivos desarrollado en común por Microsoft e IBM. El soporte para archivos WAV fue construido en Windows 95, ello lo convirtió en un estándar de archivos de sonido en computadoras personales. Los archivos de sonido WAV terminan con la extensión «.wav» y se pueden reproducir con casi todas las aplicaciones Windows que soportan sonido. La diferencia con los archivos mp3 es que los primeros tiene un peso menor.

⁶ El RSS es un formato de datos utilizado para distribuir contenidos a suscriptores de un sitio *web*. Sus siglas en inglés son *Really Simple Syndication*.

- Educando-educador: El educador es el productor del material y el educando es el receptor de los contenidos del mismo.
- Objetivos: Le proporcionan sentido al material, se trata de la finalidad del mismo, para qué será producido.
- Contenido: Éste elige el producto de acuerdo a los objetivos del material, para desarrollarlo se hace uso del guión literario.
- Metodología: En este espacio se debe contemplar cómo deberá emplearse el material sonoro.
- Recursos: Para poder reproducir un *podcast* es necesario tener en cuenta los recursos que se necesitarán.
- Tiempo y lugar: El productor del material sonoro debe tener idea de cuándo y dónde sugerir su uso.

Al pasar al proceso formal de producción debemos atender a cuatro etapas: pre producción, producción, post producción y publicación. A continuación se describe cada una.

1. PRE PRODUCCIÓN

Esta etapa incluye al diagnóstico y a la planeación, pues para producir cualquier material didáctico es necesario identificar una situación educativa para la cual servirá (en este caso el *podcast*). Por lo anterior, el desarrollador de *podcast* deberá enumerar los objetivos del material y generar una temática del mismo.

El siguiente paso es la redacción del guión literario, pero antes de empezar a escribirlo, el realizador debe ubicar el tipo de *podcast* que producirá. A continuación se enumeran algunos tipos de *podcast* educativos:

- Audio libro. Transforma la experiencia de la lectura; funciona para apoyar a débiles visuales, e inclusive, diversifica los materiales de acuerdo a los distintos estilos de aprendizaje.
- Programa de entrevistas. Permiten escuchar a uno o varios especialistas sobre un tema.
- Ponencias grabadas. Almacenan información interesante sobre algún tema.
- Cátedra magistral. Es útil como material de archivo y de ayuda a la memoria. Consiste en una grabación en vivo que después se guarda y se coloca a disposición del público a través de la Red.
- Manuales o instructivos. Este formato sirve para procesos tutoriales en donde se requiere presentar pasos a seguir.
- Clase. Éste es un formato de gran utilidad para la nivelación de contenidos entre los alumnos de un aula, pues permite guardar las sesiones ya impartidas y ponerlas a disposición de quienes no estuvieron presentes.
- Experiencias estudiantiles. Desarrollado por alumnos, generan una experiencia enriquecedora en cuanto al uso de algunas tecnologías informáticas.

El guión literario tiene como función recabar y ordenar de manera lógica el contenido del *podcast* en un documento similar a una monografía, para más tarde convertirlo en guión técnico. El guión literario es el compendio de información recopilada para el *podcast*, ésta puede ser información documental tomada de libros, revistas y documentos publicados en Internet, por citar algunos, además puede completarse el contenido a través del trabajo de campo (específicamente el uso de la entrevista a especialistas del tema).

Por otro lado, el guión técnico es la adaptación al lenguaje sonoro del guión literario, éste se ve reflejado en un documento en donde se especifican los diálogos del *podcast* además de las indicaciones de sonido.

El guión técnico permite plantear, específicamente, una estructura clara para el programa a grabar, realiza el proceso de grabación y edición

de forma mucho más sencilla y productiva, además de estandarizar los procedimientos y nombrar o limitar las acciones a llevar a cabo.

Podemos encontrar dos tipos de formato para guión literario de audio: a una columna y a dos columnas. A continuación se presenta un ejemplo de cada; ambos fueron realizados por alumnos de Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

 <p>UNIVERSIDAD PANAMERICANA</p>	<p>Nombre del programa: <u>Sigue tu ritmo.</u> Integrantes: Carolina Díaz Amador Regina F. González Salinas Rodrigo Nicolás Vite Lara</p> <p>EVALUACIÓN DE <i>SOFTWARE</i> <u>EDUCATIVO</u></p> <p>Duración: 3 minutos 56 segundos (aproximadamente) Fecha de producción: 20 de febrero de 2009.</p>
---	--

GUIÓN TÉCNICO PARA *PODCAST*

CONTROL	<i>Fade in</i> : Música, se mantiene 10 segundos y <i>fade out</i> .	10"
LOC1	Hola radioescuchas, gracias por estar con nosotros en Sigue tu ritmo, les habla Carolina Díaz Amador. Durante esta sesión vamos a hablar de la evaluación de <i>software</i> educativo, para esto entrevistaremos a la maestra en Ciencias de la comunicación Claudia Fabiola Ortega Barba, quien es profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana.	10"
LOC1	Hola Claudia, ¿cómo se define un <i>software</i> educativo?	5"
LOC2	Respuesta	20"
LOC1	¿Puede un <i>software</i> didáctico sustituir en su totalidad a un curso impartido directamente por un docente? ¿Por qué?	5"
LOC2	Respuesta	20"
LOC1	¿Qué características debe tener un <i>software</i> para que sea considerado útil?	5"
LOC2	Respuesta	20"
LOC1	¿Cómo influye la aplicación del <i>software</i> en el aprendizaje del educando?	5"
LOC2	Respuesta	20"
LOC1	¿Qué ventajas da al educando aprender por medio de <i>software</i> ?	5"
LOC2	Respuesta	20"
LOC1	¿Importa más la creatividad en la elaboración del <i>software</i> o la cantidad de información incluida? ¿Por qué?	5"
LOC2	Respuesta	20"
LOC1	¿Cuál debe ser la relación entre tiempo de <i>software</i> y tiempo de sesión con el docente?	5"
LOC2	Respuesta	20"

CONTINÚA

Ejemplo de guión a dos columnas.

	UNIVERSIDAD PANAMERICANA	Hoja 1 SIGUE TU RITMO Andrea Diego Armida Ana Elguero Capetillo Raquel Sánchez Ávalos <u>Estrategias de aprendizaje</u> Duración: 3 minutos Fecha: febrero, 2008
INDICACIONES TÉCNICAS	AUDIO	
Entra música 5 segundos. <i>I want to break free (Queen)</i> . Enseguida bajar volumen. Entran locutoras.		
	LOCUTOR 1: ¡Hola, bienvenidos una vez más a nuestro programa! Para los que ya nos conocen, yo soy Raquel Sánchez y mi compañera... LOCUTOR 2: Ana Elguero. ¡Hola, Raquel! LOCUTOR 1: En el programa del día de hoy, tenemos el honor de conversar con la doctora Sara Galbán, cuya experiencia nos proporcionará una visión práctica sobre el aprendizaje dentro del aula de clase. LOCUTOR 2: Y, ¿cómo no lo sería si posee una trayectoria extensa? La doctora es egresada de la Universidad Panamericana (<u>lectura del currículum</u>). LOCUTOR 1: Un currículum impresionante, ¿no? LOCUTOR 2: Sí, bastante. Pues entonces, vamos a conversar con ella, ¿les parece? Raquel, te cedo la palabra...	
Subir volumen música (1.20 a 1.33 segundos. <i>Rock'n high school</i>) Bajarla hasta desaparecer. Enseguida, entran locutoras.		

CONTINÚA...

Es importante tomar en cuenta los recursos sonoros como: la palabra hablada, la música, el silencio, los efectos y las indicaciones técnicas. En un guión pueden utilizarse las siguientes indicaciones:

Caretas	Espacio breve, donde generalmente se usan música o efectos, y también texto, que se incluye al principio y al final de un programa para personalizarlo.
<i>Fade in</i>	Entrada de la música que sube de volumen.
Segundo plano	Se escucha de fondo.
<i>Cross fade</i>	Mezcla de la música.

Número de locutor	Loc. 1, 2...
<i>Fade out</i>	Música que baja de volumen hasta desaparecer.
Entrevistado	Cuando entra la voz del entrevistado.
Entrevistador	Cuando entra la voz del entrevistador.
Fin de la entrevista	Cuando termina de hablar el entrevistado.
Pausa	Un espacio en el sonido.
Se mantiene	La música que permanece.
Cortinilla	Música de unión entre las intervenciones.
Puente musical	Cuando se cambia de una música a otra.

A continuación se presenta una propuesta de formato de guión.

Lineamientos para la entrega del guión técnico

INSTITUCIÓN (EN MAYÚSCULAS) Indicaciones técnicas	HOJA NÚMERO (EN MAYÚSCULAS) Nombre del programa Nombre de los integrantes del equipo TEMA (SUBRAYADO) Duración Fecha Audio
Indicaciones	El discurso del audio. En Mayúsculas (Entrevistado, entrevistador, locutor.....) CONTINUA...(EN MAYÚSCULAS) FIN (En la última página)

Algunas recomendaciones cuando se escribe un guión técnico son:

- No cortar ni abreviar palabras.
- Se escribe por un solo lado de la hoja.
- No usar símbolos.
- Debe considerarse que aproximadamente una cuartilla de guión es un minuto de programa.
- Cuando se ha concluido el guión técnico se pasa a la siguiente etapa: la producción.

2. PRODUCCIÓN

Para producir un *podcast* es necesario contemplar los recursos materiales con que nos podemos apoyar. En cuanto a recursos materiales, necesitamos tanto *hardware*⁷ como *software*⁸. Los requerimientos mínimos de *hardware* son: una computadora con bocinas o audífonos, micrófono y tarjeta de sonido. En relación al *software* precisamos una grabadora de sonido. *Windows* cuenta con una dentro de sus herramientas de entretenimiento.

Si el trabajo se realiza en computadora cuyo sistema operativo es Mac, puede usarse para grabar el sonido del programa de *garageband*. Así, una vez terminado el guión técnico se procede a la grabación del los diálogos. Otra sugerencia es grabar en un espacio silencioso y con un micrófono de buena calidad para que el audio sea claro.

El siguiente paso es elegir la música que servirá de fondo. Se recomienda, al final del *podcast*, abrir un espacio para los créditos donde presentar los derechos de autor o bien buscar piezas musicales en la Red que

⁷ Son las partes físicas y accesorios de la computadora.

⁸ Son los programas y procedimientos utilizados por la computadora para funcionar.

cuenten con licencias *Creative Commons* ⁹. En relación a este tema, actualmente muchos productores de *podcast* trabajan con éstas ¹⁰. Otra recomendación en relación a la música es elegir piezas sin letra, pues de lo contrario puede perderse la atención del oyente.

Cuando ya se tienen los anteriores elementos, el siguiente paso es la post producción o edición.

3. POST PRODUCCIÓN

Para llevar a cabo la edición del *podcast*, necesitamos tener listo el guión técnico pues de éste dependerá el trabajo de montaje.

Para lograr *podcast* de calidad y tener la oportunidad de añadir y modificar elementos es indispensable un programa editor de audio. Si puede pagarse la licencia de alguno, recomendamos el *Goldwave* el cual puede adquirirse en la siguiente dirección: [<http://www.goldwave.com/>], si se quiere trabajar con un *software* libre se puede hacer con *Audacity* ¹¹, el cual puede descargarse en: [<http://audacity.sourceforge.net/>].

Existen tutoriales en Internet que explican el uso de los editores. A continuación presentamos una dirección electrónica en donde encontrar un tutorial de *Audacity*: [http://www.poderato.com/_tutorial]. Una vez instalado el *software* elegido se empieza el trabajo de edición.

⁹ *Creative Commons* es el nombre proporcionado a las licencias desarrolladas por la organización del mismo nombre. Ésta fue creada para ayudar a reducir las barreras legales en relación al empleo de materiales tomados de la Red. Si quiere saber más sobre este tema se recomienda revisar el video ubicado en la siguiente dirección: [<http://www.youtube.com/watch?v=Lg6znYkNuUQ>].

¹⁰ Esta dirección cuenta con espacios en Internet en donde es posible bajar música bajo las licencias *Creative Commons*: [<http://podcastellano.es/podsafemusic>].

¹¹ *Audacity* es un programa libre y de código abierto para grabar y editar sonido. Está disponible para Mac OS X, Microsoft Windows, GNU/Linux y otros sistemas operativos. Actualmente se está trabajando con el concepto de *web 3.0* basado en la portabilidad de las aplicaciones; *Audacity* puede guardarse como una aplicación portable en un USB y utilizarse sin instalarlo en la computadora.

4. PUBLICACIÓN

Para publicar un *podcast* es necesario suscribirse a un sitio en el cual poder subir el archivo de audio. Por lo regular se solicitan los siguientes datos: el nombre de usuario que se desea emplear en el canal (*username*), una dirección de correo electrónico (*e-mail*) en donde enviarán la contraseña para poder ingresar al sitio. El sistema informará que el registro se completa al revisar el buzón del correo.

Existen diversos sitios para publicar *podcast* como:

Bliptv cuyo URL ¹² es [<http://www.blip.tv/>].

Podomatic ubicado en: [<http://www.podomatic.com/>].

A manera de cierre señalaremos que el *podcast* es un medio de comunicación social con potencialidades didácticas que los educadores deben explotar.

Estamos a tiempo de empezar a trabajar con este tipo de recursos, los cuales se han explotado en el mundo anglosajón, principalmente en los Estados Unidos, y ahora en el mundo hispanoparlante, específicamente en España. ■

¹² Sus siglas en inglés son *Uniform Resource Locator* y es la dirección electrónica de la página.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO, Sonia, **El *podcast*: situación actual en el mundo hispano hablante**, Málaga, Universidad de Málaga.

CHION, Michel, **Cómo se escribe un guión**, Madrid, Cátedra, 2000.

COBO, Cristóbal y PARDO, Hugo, **Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios *fast food***, México, UVIC-FLACSO, México, 2007.

GELADO, J.A., «Historia del *podcasting*» en **Podcastellano**, en: [<http://www.podcastellano.com/historia-del-podcasting>], 2005.

HILLIARD, Robert, **Guionismo para radio, televisión y nuevos medios**, México, International Thomson Editores, 2000.

Podcastellano: el portal de los *podcast* en: [<http://www.podcastellano.es/podcasting>], fecha de con

GLOSA

PERSUADIR PARA NEGOCIAR Y PACTAR PARA GANAR

TÁCTICAS MULTICULTURALES Y DE ALTO IMPACTO PARA TRIUNFAR EN LAS DISCUSIONES *

Ana Cristina Gutiérrez

Ana Cristina
Gutiérrez



Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía. Presidenta del Consejo de Alumnos, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana. Autora de la reseña «Educar hij@s interactiv@s» de Fernando García Fernández y Xavier Bringué Sala. Revista Panamericana de Pedagogía, número 15, 2009.

Correo electrónico: [anacrisga@hotmail.com].

La obra **Persuadir para negociar y pactar para ganar**, expone de manera clara y concisa las diferentes formas de lograr una persuasión adecuada al momento de entablar una discusión. El objetivo principal es el de preparar al lector de tal modo que éste sea capaz de salir triunfante en sus discusiones.

La pertinencia de esta publicación y su vinculación con la educación, radica en que la persuasión se plantea como una competencia que deben desarrollar las personas. En el siglo que vivimos, es importante ser capaz de desenvolverse en cualquier ámbito, pues muchas situaciones del día a día requieren de negociación.

El doctor Aguirre sostiene que la persuasión es una actividad, una acción más que un producto determinado de la negociación; implica todo un proceso recíproco entre los participantes.

* Jorge F. Aguirre Sala, **Persuadir para negociar y pactar para ganar**, CONACYT/Universidad de Monterrey, México, 2008.

Parte de la tesis del autor es que la comunicación no verbal juega un papel vital en las discusiones. La mirada, la postura, los gestos y los ademanes son componentes esenciales que ayudan a que la persuasión se lleve al cabo de manera exitosa o no. La mirada es un aspecto al que se debe prestar especial atención y hacerse consciente de cómo es que se utiliza, puesto que una mirada baja puede significar modestia o inseguridad, mientras que un contacto visual adecuado con el público puede garantizar el éxito. Esto es lo que algunos nominan como el lenguaje corporal o paralenguaje.

Otro aspecto que menciona como fundamental al momento de una negociación son los medios, como por ejemplo, el espacio físico. Éste debe tratarse con extremo cuidado, de manera tal que propicie una discusión fructífera. Aguirre menciona algunas sugerencias, como la posición de la pantalla y la posición del orador hacia ella, pues muchos oradores giran su cuerpo hacia la pantalla y descuidan a su público, ocasionando así una «barrera» entre ellos. Por otro lado, se argumenta sobre el espacio personal, es decir, el negociante no debe invadir el espacio del otro, pues acercársele demasiado puede incomodarlo a tal grado, que éste olvide por completo la negociación, se altere y no se logre la persuasión.

En el libro se ofrecen algunas recomendaciones sobre cómo elaborar una presentación para una negociación, entre muchos consejos, destaca el que no debe estar saturada de información ni sobrecargada de texto, pues esto sólo ocasionará que el público divague y pierda el interés. El autor menciona, como punto focal, que no hay que perder de vista que la negociación siempre debe centrarse en la gente y no en los medios.

Emplear el lenguaje correcto también es de vital relevancia al momento de persuadir. Una persona que emplea de manera errónea el lenguaje, pierde de inmediato la credibilidad. Además, los titubeos y muletillas son tan molestos que llevan al público a desatender lo que se está analizando, centrándose más bien en el cómo se está argumentando. Divagar en el discurso tampoco es una buena estrategia, lo óptimo es poseer un estilo conciso, utilizando palabras cortas y simples, asegurando la comprensión de quien se busca persuadir.

Aunado al lenguaje está la voz. La entonación es importante; enfatiza puntos clave del diálogo, por ejemplo.

La apariencia personal y la forma de vestir son claves en la persuasión, pues éstas son estímulos no verbales que causan buenas o malas impresiones en el público, condicionando su respuesta.

Lo que resulta realmente esencial para llevar a cabo un proceso de persuasión es la empatía. El doctor Aguirre considera la empatía como un ingrediente poderoso que asegura el éxito del proceso. Esto es debido a que la empatía es un sentimiento de afinidad con el otro, es decir, se logra una identificación tal que ésta lleva al convencimiento.

Mucha gente confunde la persuasión con la discusión, sin embargo, la persuasión es mejor que la discusión, puesto que la primera implica un proceso dialógico —asegura el autor— e incluso titula así a la tercera parte del libro. Los argumentos que sostienen esta tesis son básicamente que la persuasión penetra mucho más al público que una mera discusión, puesto que se orienta a las actitudes y al comportamiento de los receptores. La persuasión tiene la capacidad de influir mental, afectiva y cognitivamente en los destinatarios del mensaje. Si una persuasión está bien estructurada se traducirá en un cambio de actitud o de comportamiento en las personas. Es por ello que quien es bueno persuadiendo, debe estudiar las pasiones humanas y, a partir de ellas, llevar a cabo el proceso.

El doctor Aguirre sustenta que, al momento de la negociación, hay que ser muy creativos para formular alternativas si se necesitaran realizar de manera inmediata; para ello es recomendable tomar en cuenta lo que él denomina las tres «T», que son: territorio, tema y tiempo.

En el libro se sugieren algunos lineamientos para improvisar alternativas al momento de persuadir:

- Estar preparado. Es decir, familiarizado con el entorno y con la temática.
- Maximizar las alternativas. Tener flexibilidad en los caminos para llegar al objetivo principal.

- Negociar con la persona adecuada. Es decir, hacerlo con quien esté capacitado para tomar una decisión, sin que se tenga que pedir autorización de un superior para ello.
- Concederse un margen de maniobra. Esto se refiere a pedir algo más de lo que se desea obtener.
- No ceder demasiado, ni demasiado de prisa.
- Estar preparado para decir «no». Si la negociación no va bien, más vale negarse, pero no basta decir «no», hay que dar argumentos que sostengan el porqué se reacciona así.
- Convertir la palabra en un vínculo. Es decir, nunca incumplir un acuerdo y, en caso de haber cometido un error, disculparse y enmendarlo. Así se crea confianza y vínculos entre las partes negociantes.

Casi al final del libro se exponen, de manera clara y puntual, los puntos clave a evitar en una negociación: interrumpir, marcar ventajas propias, atacar, acusar y hablar excesivamente. Por otro lado, está lo que debe procurarse: escuchar, pedir aclaraciones, resumir neutralmente los temas, buscar señales, entre otras.

Al final de la obra se ofrecen una serie de ejercicios para que el lector aplique los conocimientos adquiridos a través de la lectura. El autor logra, de manera didáctica, explicar el proceso de la negociación y las maneras de llevarlo al cabo y, justamente, esta aportación resulta enriquecedora en el proceso de enseñanza -aprendizaje. ■

RESEÑAS

MUJER Y CAMBIO SOCIAL EN LA EDAD MODERNA

María Antonia del Bravo

Madrid, Encuentro, 2009, 311 p.

La tesis en torno a la cual gira el libro de María Antonia del Bravo, es que la mujer ha sido el motor de los cambios sociales desde la Edad Moderna hasta nuestros días.

Delimitada por la autora, entre los siglos XV al XIX, la Modernidad transcurre entre el Renacimiento, el Barroco y la Ilustración. A lo largo de estas principales etapas, la cultura de la Modernidad se perfila con tres notas definitorias, que para Del Bravo son:

1. Un acento especial en lo relativo a las libertades individuales. Es decir, subrayar el hecho de que, en las distintas circunstancias de su vida, el hombre pueda actuar como desee.
2. Un énfasis en el individualismo. Que el hombre pueda realizar en cada momento lo que quiera, con plena independencia de quienes le rodean. Para ello ha de procurar no ligarse a nada ni a nadie de forma estable, pues toda ligazón, todo compromiso, puede restringir el ejercicio futuro de su libertad.
3. Una fe ciega en el progreso y un desprecio total por la tradición. Esta idea condujo a un optimismo descontrolado, que en cierto modo aún perdura, y dio lugar a una sobrevaloración de la cultura como fuente de todo bienestar y, al mismo tiempo, a la incuestionabilidad de los propios presupuestos ilustrados.

Así, a partir de estos supuestos, la tesis del libro se desarrolla a lo largo de cuatro capítulos en los que se analizan tres temas.

El primero, asienta la importancia de la mujer en la sociedad Moderna, en la que familia y religión juegan un papel fundamental. Aquí se plantea que el matrimonio cristiano fue una institución cardinal para mejorar la situación de la mujer en la familia y en la sociedad. Quizá por esta razón, entre otras, muchas mujeres contribuyeron directamente al desarrollo de la civilización cristiana europea. Desde un primer momento, en la época romana, muchas veces fueron ellas las primeras que se convirtieron al catolicismo y luego evangelizaron a sus familias. Posteriormente, el derecho canónico, aunque reconocía la autoridad del marido sobre la mujer, insistía también en la necesidad de que hubiera libre consentimiento por ambas partes para construir un matrimonio válido, lo cual representó un progreso femenino fundamental.

Previamente al Concilio de Trento, y mucho más después de su celebración, se produjo una importante literatura legislativa, doctrinal y moral: instrucciones, diálogos, cartas, tratados y manuales de confesores y predicadores, entre otras, preocupada por educar a cada miembro de la familia conforme a los patrones preestablecidos desde la corrección a la hora de elegir estado hasta la autoridad indiscutible de la patria potestad, pasando por reglamentar la conducta de los esposos, la educación de los hijos y las relaciones paterno-filiales. Cabe decir, también, que los mencionados tratados tuvieron en cuenta, en palabras de la autora, la verdadera esencia del amor, no como punto de salida, sino más bien de llegada, y, partiendo de ella, propusieron el modo de conseguir la estabilidad social. A saber: tener hijos y educarlos correctamente, cimentar la fidelidad y la indisolubilidad matrimoniales.

Se creía posible alcanzar la estabilidad deseada en la familia y, por extensión, la buena marcha de la sociedad, mediante estos bienes del matrimonio, aunque como es sabido, no fue así en muchos casos. Y precisamente la falta contra dichos bienes fueron considerados por tratadistas de la época (Antonio de Nebrija, Pedro de Luxan, Francisco Manuel de Mello, Luis Vives, entre otros), como una de las principales causas de desmoronamiento moral y declinación social.

El segundo tema del libro es el relativo a la mujer y el cambio social. Aquí, la autora destaca a aquellas mujeres españolas —nacidas o no en la metrópoli— que traspasaron las fronteras de lo privado (a que la sociedad las tenía confinadas), pero sin aceptar ese principio básico de la Modernidad que suponía disociar la ética del trabajo, la política o la cultura. Por ejemplo: Isabel la Católica y Catalina de Aragón, en el campo de la política; Florencia Pinar y Sor Juana Inés de la Cruz, en el campo de la cultura, entre otras. Estas mujeres, no obstante la progresiva radicalización y subjetivación de la libertad humana que se presentó a lo largo de la Modernidad, fueron protagonistas del cambio social y garante de los valores en el ámbito familiar, toda vez que fueron capaces de incorporarse a la vida activa de forma creativa. En decir de la autora:

(...) con una antropología más tendente a la conjunción que a la disyunción, con una clara orientación hacia las relaciones interpersonales y hacia la empatía, estas mujeres hicieron las cosas bien, realizaron cambios necesarios, sin perder su propia identidad.

En el tercer y último tema del texto, la autora afirma que históricamente tanto los hombres como las mujeres han desarrollado de forma reduccionista sus capacidades y han llevado a cabo una parcial comprensión del mundo, porque no han desplegado plena ni adecuadamente su ser personal. Es decir, se trata de desbloquear una reducida concepción de lo específico y de lo no-específico de los hombres y de las mujeres. En este sentido, la puesta en marcha de una sociedad activa obliga a reconsiderar el papel de las mujeres en la economía, lo que implica redefinir las relaciones entre los factores socioeconómicos y políticos que, hoy por hoy, les impiden participar plenamente en la actividad y limitan sus opciones de vida. Conciliar vida familiar y actividad profesional y hacer posible que hombres y mujeres compartan las mismas funciones son objetivos inherentes al cambio requerido en este nuevo siglo.

Asimismo como otrora los tratadistas de la Modernidad estimaron que una sociedad no podía ser mejor que las familias que la componían, la sociedad del siglo XXI ha de vincular nuevamente como una unidad, a la familia y a la sociedad activa, lo que plantea por un lado, el reto de ir contra lo que Del Bravo denomina «ideología de la desvinculación» —que

eleva a rango de modelo deseable, disfunciones que atañen a la familia y que traen gravísimas consecuencias personales y sociales— y, por otro lado, el gran reto de nuestro tiempo es la interdependencia a la que hay que llegar superando las nociones falsas de dependencia (femenina) e independencia (masculina). Se trata en síntesis, de vivir los unos *con* los otros. ■

Mónica del Carmen Meza Mejía

**PUBLICACIONES DE
LA ESCUELA
DE PEDAGOGÍA**



EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

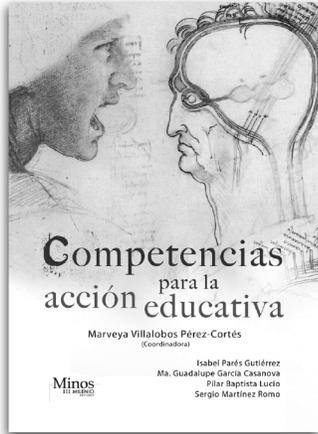
Marveya Villalobos Pérez-Cortés

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

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

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

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



COMPETENCIAS PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA

Marveya Villalobos Pérez-Cortés

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

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

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

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

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

- 6) El escrito deberá ajustarse a la siguiente estructura:
TÍTULO DEL ARTÍCULO
Autor/es
RESUMEN EN ESPAÑOL
TEXTO DEL ARTÍCULO
Notas (Si existen)
Referencias bibliográficas.
ABSTRACT (resumen en inglés).
Perfil académico y profesional del autor/es.
Fotografía del autor/es.
Dirección del Autor/es (incluyendo correo electrónico).
Palabras clave (*Key Words*).
- 7) El resumen en español no deberá superar las 10-15 líneas, al igual que el resumen en inglés (*abstract*).
- 8) El perfil académico y profesional de autor/es deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá sus principales líneas de investigación. La dirección electrónica del autor deberá ser preferentemente la personal.
- 9) Las referencias bibliográficas, hemerográficas, así como las notas aclaratorias deberán ir a pie de página, referidas en el texto con números arábigos secuenciales. La referencia a nota de pie de página sólo debe incluir: autor, título y página. Ejemplo: R. Gagné, **La planificación de la enseñanza**, p.186.
- 10) Al final del trabajo se incluirán la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse al siguiente formato:

10.1. *Libros*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE, **Título del libro**, Ciudad de publicación, Editorial, Año de edición, Número de páginas.

Ejemplo: KAUFMAN, R., **Planificación de sistemas educativos**, México, Trillas, 2000, 189 p.

10.2. *Revistas*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE, «Título del artículo», **Nombre de la revista**, Número o Volumen, Páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

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

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

GUIDELINES FOR THE PREPARATION AND PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS

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

- 7) The Spanish-language summary should not exceed 10-15 lines, like the English summary (abstract).
- 8) The academic and professional profile of author /s should be short (5-6 lines) and include the main lines of research. Author's email address should preferably be personal.
- 9) The references, periodicals, and explanatory notes should be footnoted, referenced in the text with Arabic numerals sequentially. The reference to footnote page should only include: author, **Title** and page. Example: Gagne, R., **Education planning**, p. 186.
- 10) At the end of the work will include the reference list, in alphabetical order, which must follow the following format:
101. Books: AUTHOR'S SURNAME, initials., **Book title**, City of publication, Editorial, Year, Number of pages. Example: KAUFMAN, R., **Planning educational systems**, México, Trillas, 2000, 189 p.
102 Journals: author's surname, initials, «Article Title», **Journal Name**, Number or volume, Pages which includes the article inside the magazine. Example: BERNAL GONZALEZ, M., «Recollections of the cultural project of José Vasconcelos», **American Journal of Education. Knowledge and Practices of Pedagogy**, No. 2, p. 49-62.
- 11) Book reviews should follow the following structure: AUTHOR'S SURNAME. **Book title**, City of publication, Editorial, Number of pages in the book, LAST NAME and the author of the review.
- 12) The tables, graphs or tables should be attached with its corresponding title and legend and be numbered consecutively, be sent on separate sheets, indicating the body of writing, the location and number of the table, chart or table to be added to each case. The quality of the illustrations must be clear, otherwise, you cannot reproduce. Work on the diskette must be saved as a separate file.

- 13) The observations made by the Editorial Board are sent to authors for the corrected and returned within three days of the editor of the magazine. Corrections may not involve, in any significant changes to the original text.
- 14) The author will receive a copy of the magazine that published its article.
- 15) The Editorial Board reserves the right to make appropriate changes to comply with these regulations.
- 16) Manuscripts will not be returned.
- 17) *The partners agree to comply with these standards for the sake of the unification of the writings.*

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



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
ESCUELA DE PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO

SOLICITO INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIÓN
ADQUISICIÓN DE NÚMEROS ANTERIORES

Apellidos _____

Nombre _____

Profesión _____

Institución donde labora _____

Domicilio _____

Código postal _____

Ciudad _____

Teléfono _____

Fax _____

Correo electrónico _____

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

Cheque (banco y número) _____

Cantidad _____

Coordinación de Investigación y Publicaciones.

Agusto Rodín 498, Colonia Mixcoac,

México, D.F. 03920

Teléfonos: 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700, ext. 5353

Fax: 5482.1600, ext. 5357

Informes: Señora Gracia Belinda López Ruiz

Dirección electrónica: bglopez@up.edu.mx

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

El tiraje fue de 500 ejemplares.
La publicación tiene una periodicidad semestral.