

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“ACATLAN”



CAMBIO DE CURRICULUM. ANALISIS DE CASO

ESCUELA PRIMARIA PARTICULAR INCORPORADA A LA S. E. P.
COLEGIO HEBREO TARBUT

M-0031198

T E S I S
Q U E P R E S E N T A
MIRIAM FLORMAN ROMANOWSKI
P A R A O B T E N E R L A L I C E N C I A T U R A E N
P E D A G O G I A
SANTA CRUZ ACATLAN, EDO. DE MEXICO 1983



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Con el agradecimiento más profundo por su comprensión y apoyo a mi amado esposo Guillermo; a mis queridos hijos Gil, Norman, Silvia y Dalia; a quienes dedico este trabajo.

A mis padres, a mi hermana.

RECONOCIMIENTOS

A la profesora Eufrosina Rodríguez, por su decisión de guiarme y aclararme en la elaboración de este -- trabajo.

Al Doctor Miguel Abruch por la inmensa aportación de su conceptualización.

A mi compañero Rodolfo Bucio por su paciente revisión a la redacción de este estudio.

Al Colegio Hebreo Tarbut, institución educativa que me abrió sus puertas pa ra realizar este estudio y a cada uno de sus componentes quienes me brinda ron sin reserva toda su cooperación.

T-08

I N D I C E

	Pág.
I.- INTRODUCCION	1
II.- BREVE HISTORIA DEL COLEGIO. ANTECEDENTES.	4
III.- ASPECTOS METODOLOGICOS.	11
IV.- MARCO REFERENCIAL.	15
1.- La escuela como sistema	15
2.- Conceptos y teoría del currículum	22
3.- Anatomía del cambio	33
4.- La educación personalizada y comunitaria Propuesta metodológica y organizativa	53
V.- ESTRUCTURA ACTUAL DE LA PRIMARIA DEL COLEGIO HEBREO TARBUT.	75
- El problema.	78
VI.- ANALISIS DEL PROCESO EDUCATIVO.	81
CUADRO 1.- Necesidades.	82
CUADRO 2.- Alternativa de solución.	85
CUADRO 3.- Perfil de la misión.	86
CUADRO 4.- Funciones.	88
CUADRO 5.- Tareas e instrumentos.	89
CUADRO 6.- Coartaciones.	90
CUADRO 7.- Evaluación.	93
CUADRO 8.- Utilización de los instrumentos.	95
CUADRO 9.- Conjunto de la observación.	97
CUADRO 10.- Utilización de los instrumentos (otras escuelas).	100
VII.- CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	104
VIII.- APENDICE	110
IX.- BIBLIOGRAFIA	142

M-0031198

I. INTRODUCCION.

En septiembre de 1976 el Colegio Hebreo Tarbut de la Ciudad de México, inició un cambio de currículum; emprendió el desarrollo del proyecto en la sección que comprende a la educación primaria. Se pretendía cambiar de una educación frontal centralizada en el maestro a una educación personalizada donde el alumno fuera parte de su propio proceso educativo. Esto suponía toda una diferencia en cuanto a programación, organización, instrumentos y actitudes distintas dentro del salón de clases.

A sugerencia de un miembro del Patronato, dos maestras de nuevo ingreso y la Psicóloga del Colegio, se propuso integrar a este proyecto a todos los maestros pertenecientes al programa oficial.

De la amplia gama de proposiciones que pueden responder a las preguntas hechas en todos los niveles educativos. ¿Cuál es la mejor manera de que el alumno se apropie del conocimiento? ¿es sólo el conocimiento importante en la educación?.

El Colegio Hebreo Tarbut (un sistema o sea toda una organización social formado por partes que funcionan independientemente y en conjunto para lograr los resultados deseados a partir de sus necesidades) seleccionó la educación personalizada y comunitaria (la reunión de procedimientos y recursos personalizantes que permiten la educación individual y social de la persona).

El presente trabajo tiene por objetivo contribuir al conocimiento de lo que ha sucedido en el colegio: la planeación del cambio a partir de las necesidades, la alternativa de una educa-

ción más personalizante tomada entre otras, (si es que existieron), ¿qué se hizo?, ¿cómo se hizo?, ¿con qué se hizo? y cómo se ha evaluado?. Esto permitirá elaborar conclusiones que se deriven en aportaciones al modelo de currículum elegido y posiblemente ofrecerlo en cooperación a otras instituciones.

Es necesario señalar que:

- La rotación de maestros existente como una característica profesional en la docencia elemental y por otro lado toda una manera de ser del profesor, ya establecida, deberían forzosamente afectar el proyecto.
- La incorporación de los padres a este cambio por el importante papel de la familia en el proceso educativo de los niños. Aunque esto es muy necesario según lo manifiestan los padres constantemente; desde 1977 en que existen las Jornadas para Padres, sólo ha asistido el 43% según encuesta llevada a cabo en Mayo de 1981 (1).

Como apunte final queremos mencionar para quienes se ha llevado a cabo todo el cambio: los alumnos. La verdadera evaluación del proyecto de cambio lo dará un análisis partiendo de los niños, aspecto que aquí no se cubre. Sin embargo, consideramos que este estudio preliminar era necesario; de aquí podrán salir los elementos para una siguiente investigación donde se constate si existe un cambio de currículum que integra al alumno dentro de su propio proceso y por lo tanto permite a cada niño desarrollar, desde sus posibilidades, la responsabilidad, la capacidad de elección y el manejo de su libertad para hacer suyo el conocimiento.

(1) Staropolsky, Frida y otros: Encuesta a Padres de Primaria, Colegio Hebreo Tarbut, Mayo 1981.

Este trabajo incluye un poco de la historia de la escuela, la metodología utilizada. El marco de referencia necesario para unir la teoría con la práctica, la revisión del problema con las conclusiones e implicaciones.

II.- ANTECEDENTES DEL COLEGIO HEBREO TARBUT.

En 1942 se funda una escuela de la Comunidad Judía en México, y obtiene la licencia de la Secretaría de Educación Pública. Las dificultades lógicas de los inicios, fomentan desconfianza en los padres de familia puesto que a pesar de todos los esfuerzos, la educación aparecía como deficiente y problemática por lo inadecuado de las instalaciones. En los primeros tanteos con maestros no se tenía en claro el desarrollo de un proceso educativo.

Se comienza con 126 alumnos distribuidos entre el jardín de niños hasta el 4o. año de primaria. La institución trata de tomar en cuenta todos los factores, la programación oficial, atención médica al alumnado, el inmueble, etc. El grupo de padres cuya participación es fundamental tiene que dedicarse a resolver de manera relevante los apremios financieros de la escuela. A los cuatro años se incorpora el ciclo secundario y en 1946 el alumnado se totaliza en 223. Son los padres de familia activistas quienes por encima de los obstáculos conservan la fé en un ideal y una convicción de que el Colegio, iniciado en medio de improvisación y con instalaciones inadecuadas, sería aquél que daría a sus hijos los valores para crear en ellos el respeto a México, el país en el cual nacen, viven y se desenvuelven. La etapa de búsqueda queda marcada hasta el año de 1956, continuándose con lo que llamarían más tarde la de consolidación.

Por primera vez en esa fecha (1956-57) es la dirección (elemento pedagógico; interviene en la programación, está presente en los salones de clase, etc.) quien va a dar los lineamientos a seguir en la escuela. Hasta ahora los padres habían definido el acontecer diario. Los deseos de implementar una metodología

educativa encuentran el apoyo en lo constituido como Patronato. Ahora a los padres se les incluye no como voz directiva realmente, sino se les invita a conocer qué es lo que sucede dentro del salón de clases.

Para 1958 los servicios del futuro, los departamentos de apoyo, empiezan a echar raíces. Una psicóloga, integración de material didáctico, eran los antecedentes del Departamento Psicológico y el Departamento Audiovisual.

El patronato se renueva, los viejos fundadores dan paso a personas quienes siendo en su mayoría jóvenes profesionistas, empiezan a dividirse el trabajo y las responsabilidades de la escuela. Se reorganiza la administración, se pone especial atención a la regularización de los convenios con los maestros. Una de las decisiones de este Patronato escolar es formar un Comité Pedagógico; sus integrantes se ocupan de conocer de cerca a los diferentes maestros en sus salones de clase. El mencionado Comité Pedagógico también siente la necesidad de una participación más activa de los padres, fomenta las juntas entre ellos y los maestros, en las cuales se tratan temas pedagógicos y de orientación para los mismos, en los problemas con sus hijos.

"A pesar de los eternos déficits económicos, los patronatos (formados por los padres y cambiados cada dos años con posibilidad de reelección) insisten en buscar los mejores y más modernos métodos de enseñanza, así como el material adecuado para éstos. (2)

(2) Rosental, Fany y Otros. Documento 35 años del Colegio Hebreo Tarbut.

En 1963 aparece un evento interesante cuando los alumnos mayores comparten sus experiencias y conocimientos con aquellos de grados inferiores. Organizan diversas actividades extracurriculares cuya forma y contenido los alumnos de otras secciones las planean para la primaria recordando y aportando de sus experiencias.

Durante el año de 1964, la Dirección Técnica de Primaria se separa de la Secundaria debido al acelerado crecimiento de la escuela. Otra proposición permite incorporar el siguiente ciclo (preparatoria) a la escuela; esta decisión requiere de muchas discusiones hasta ser aprobada. Se vuelve a repetir lo que ha cía casi 25 años tuvo lugar; la duda de la efectividad de los estudios; esta vez era preparar a los jóvenes en su ingreso a la vida de los estudios profesionales.

La escuela trata de seguir dando respuesta a las inquietudes que van apareciendo. La elaboración de un programa de orientación sexual consolida al Departamento Psicológico como tal. El programa definido de este departamento cubriría como hasta hoy lo sigue haciendo la detección de problemas de aprendizaje, manejo de problemas de comportamiento, organización de pláticas para maestros y padres y finalmente el manejo de sesiones de orientación sexual que habían dado el punto de arranque al departamento. Al terminar esta etapa, el perfil de la escuela lo siguen dando los padres que en una colaboración continua de dican su tiempo a la escuela.

Con lo que se llamaría la década de los 70 aparece el Colegio convertido de una institución pequeña más bien familiar, en una escuela grande por la cantidad de alumnos. Se acude a intentos de innovaciones que se planean para el campo administrativo y/o pedagógico.

La escuela se ha convertido en un gran sistema y empiezan a suscitarse problemas de una organización social amplia, uno de ellos con mucho significado es la falta de comunicación entre los sectores que la componen. Esto origina la implantación de órganos informativos y se aumenta el número de juntas generales entre padres y maestros. Para crear un clima de mayor convivencia entre el personal docente y los alumnos, se instituyen excursiones anuales. A modo de resolver dificultades de alumnos en el aspecto académico se crean dentro de la escuela cursos especiales de ayuda.

La reforma educativa promovida en México para la primaria en 1968-71 trae modificaciones dentro de la escuela. La acompañan cambios en distribución de horarios y libros de texto.

En la primaria se introduce también la rotación de maestros con respecto a cada una de las áreas, matemáticas, español, ciencias sociales, ciencias naturales. Se reducen los exámenes y en el aspecto organizacional se comienza a nombrar lo que serían las coordinaciones; cuya situación no queda muy clara y con el tiempo se va definiendo. Para los avances que se busca en todas las materias se imparten cursos de perfeccionamiento tanto en metodología como en didáctica y elaboración de material adecuado a la enseñanza.

El colegio sigue su desenvolvimiento; incluye algunas modalidades como clubes, introducción de conferencias o la incorporación del alumnado a los eventos deportivos.

La Biblioteca y el Departamento de Audiovisual han tomado su estructura. Después de 30 años de establecido el Colegio, se concretizan formas y reglamentos para el funcionamiento del mismo. Delimitación de las funciones del aspecto directivo y reglas de conducta para los alumnos en general y normas de ad-

misión para el primer ingreso. Al cerrarse la etapa hasta 1976 empieza la búsqueda para la Primaria. La necesidad de una revisión con el personal que se trabaja implica recurrir a fuentes externas, a asesorías, a costos económicos diferentes "pero esto no puede ser un impedimento, ya que la dinámica que se ha establecido en nuestra escuela no puede detenerse" (3).

La Primaria había estado funcionando bajo un ritmo aceptado; establecía la asistencia de los niños para cumplir ejercicios, tareas, "se dejaban planas y planas" (3), se tomaban apuntes y lo importante era si el alumno copiaba bien o mal, la clase era de tipo frontal expositivo y el niño escuchaba en actitud receptiva. La dificultad estaba cuando dentro de este marco no se podía funcionar; la falta de elasticidad y como "no todos los niños son iguales" si no se entraba a este sistema era llamado burro o flojo" (3).

Hasta el momento la Primaria, escuela grande por el número del alumnado y el profesorado, había encontrado un modo de sobrevivir en el contexto general de la institución, sin que se conociera realmente lo que sucedía en el programa oficial. Por lo mismo para algunos padres aparecía como que "funcionaba bien, sin problemas, bien organizada, los maestros funcionaban bien y el alumno avanzaba normalmente, como debía avanzar junto con el grupo" (3).

La escuela dejó de ser atractiva y popular en la comunidad judío-mexicana y empezó a sentirse un vacío.

Se le criticaba por tener maestros que dejaban tanta tarea, sin que se diera la apertura al estudiante para experimentar e investigar. Un hecho que revelaba desajuste era la indiscipli

(3) Entrevista a una madre de un alumno de la Primaria del Tarbut.

na de los niños que los maestros deploraban, además, estos últimos se sentían considerados cosas dentro de la clase.

Desubicados, fuera de control, pero a la vez mostraban un potencial, era la opinión de algunos docentes. Otros iban más allá expresando que los alumnos los habían tratado mal causando experiencias tristes y desagradables.

Un grupo de maestros resentidos reprimían a los niños. Todo era a base de calificaciones, amenaza y negativa motivación "única manera de detener el desorden y la inquietud de los alumnos: un estilo de enseñanza cotidiana, se coartaba al estudiante diciéndole y marcándole hasta donde llegar. Esto llevaba a una confusión donde ya no se podía entender si se laboraba por amor a los niños o por un pago de un trabajo por cierto período de tiempo. Con algunos maestros se manejaba la ley del menor esfuerzo y la resistencia ante un mejoramiento o cambio, tenía apoyo sindical. Era una situación cómoda, las cosas estaban así y no había que mover nada más, trabajaban en una tierra semi-segura al menos para ellos" (4).

La incorporación inmediata del maestro al salón de clases era parte del proceso formal existente. Existía un desconocimiento y alejamiento del Patronato y la Dirección con respecto de la competencia del nuevo profesor.

Si bien existía el grupo de padres que hablaba de una escuela muy buena con buenos maestros y sin cambios: la deserción, lo atractivo de otras escuelas a las cuales los niños asistían alegremente, la fuerza de problemas intuídos pero no entendidos, la idea de que de todas maneras "cambiar, claro, era para mejorar" (5) eran elementos que pronto se fueron conjungan-

(4) Entrevista al Presidente del Patronato del Colegio Hebreo Tarbut. 1981.

(5) Entrevista a una madre de alumnos del Colegio Hebreo Tarbut. 1981.

do y sin declarar estar mal, se busca participar y tratar de mejorar.

Esta actitud de los padres siempre fue tomada con reservas, se temía una interferencia contraproducente.

El Departamento Psicológico, maestros con nuevas ideas y una Dirección que comprendió las necesidades con el apoyo del Patronato en turno se lanzaron a la búsqueda de un camino que ayudara a los alumnos de esta escuela a manejar su realidad, muy diferente a la de 35 años atrás cuando fue creada. Cómo aprende el niño y lo que aprende, debía ser distinto, era un acercamiento diferente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

III. ASPECTOS Y ELEMENTOS METODOLOGICOS.

Para llevar a cabo nuestra investigación seguimos la siguiente metodología:

POBLACION UTILIZADA.

Acudimos a escuelas que siguen una educación personalizada y comunitaria. Fueron dos las instituciones observadas que el Colegio Tarbut tomó como modelo. Sirvió para confrontar datos.

Los maestros de la escuela Tarbut en todos los grados fueron observados directamente también. Fueron entrevistados un directivo, un representante del Departamento de Psicología, cuatro asesores, cinco maestros y dos padres. Su información englobó la descripción del proceso.

RECOLECCION DE DATOS.

Para la observación de las clases se elaboró una guía de observación a fin de obtener el panorama de lo sucedido en el salón de clases. Se tomaron en cuenta elementos de la educación personalizada pues los instrumentos tienen su explicación desde la filosofía en que se basa dicha proposición educativa.

"Para el científico un hecho es cualquier experiencia, cambio, acontecimiento o suceso que sea lo bastante estable y esté apoyado en pruebas suficientes como para que sea posible tenerlo en cuenta, es una investigación". (6)

(6) Van Dalen y W. J. Meyer: Manual de Técnicas de Investigación Educativa, Ed. Paidós, Argentina, 1974, pág. 71.

Para los informantes se diseñó una misma entrevista. No importó si eran maestros, padres o asesores. Quisimos saber sobre ciertos aspectos cuál era la respuesta en los distintos sectores. Los datos obtenidos en una entrevista "pueden brindar al investigador una percepción de las motivaciones humanas y de la interacción social". (7)

Análisis de documentos. Se revisaron documentos creados antes y durante el cambio por ofrecer temas tratados y hechos relevantes.

TECNICAS DE ANALISIS.

Los ítems en las observaciones de clases representan a los instrumentos. Se les dió un valor cuantitativo para medir su presencia dentro del salón de clase. El establecer las categorías de medición.

- 1) no existe
- 2) existe alguna expresión
- 3) existe pero no es utilizado adecuadamente
- 4) existe y utiliza y
- 5) existe y se utiliza en toda su posibilidad (siem

pre hablando de los instrumentos) nos permitió concluir hasta qué nivel existió el conjunto de instrumentos. Los datos sitúan posteriormente de forma cualitativa el punto de cambio del maestro; entre una enseñanza frontal y una enseñanza en la cual el alumno participa activamente.

Las entrevistas ofrecieron datos de cómo empezó el cambio, cómo se vivía y en qué etapa se encuentra hoy. Esta información nos permitió comprender lo sucedido en el colegio y por lo tan

(7) Van Dalen y W. J. Meyer, Op. cit., pág. 336.

to en los salones de clase. Las respuestas fueron comparadas y vaciadas en cuadros tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿Cómo se distinguieron las Necesidades de la escuela?
- Las Alternativas que existieron.
- ¿Qué debió hacerse? es decir tener una propuesta contra qué evaluar se denominó Perfil de la Misión.
- El orden de lo que debió hacerse se llamó Funciones.
- Otro cuadro refleja las dificultades que se encontraron. A éste lo titulamos Coartaciones.
- Lo que se decidió hacer quedó en el cuadro de Tareas e Instrumentos.
- El último cuadro formado al igual que los anteriores, de lo expresado en las entrevistas por los informantes, lo llamamos Evaluación.

Los documentos elaborados nos sirvieron como datos referenciales del proyecto. Pudimos constatar las prácticas vigentes y los avances efectuados en relación al cambio de currículum. La lectura de documentos y la inclusión de ellos en este estudio ha sido guiado por el espíritu de reconocer una información de la realidad.

Entrevistas, observaciones y documentos se encuentran en los anexos.

INSTRUMENTOS.

Las observaciones directas fueron vaciadas en el cuadro diseñado previamente. Se hicieron comentarios al calce.

Las entrevistas fueron registradas por medio de grabadoras. Fueron ampliadas con apuntes adicionales.

TIEMPO.

Las observaciones se llevaron a cabo de enero a marzo de 1981. Lo mismo las entrevistas. La investigación total terminó en agosto de 1981.

IV. MARCO REFERENCIAL.

1. La escuela como sistema.

La escuela, unidad educativa se desarrolla dentro de una sociedad con necesidades, productora de recursos, en una acción continua busca encontrar el equilibrio entre las demandas y las posibilidades de satisfacerlas. Una percepción seccionada y desarticulada, impide llegar al conocimiento de lo que sucede en ella y además debe distinguirse el efecto por su inclusión en el sistema educativo de una sociedad.

Al ser una de las instituciones representativas de la educación, su comprensión como fenómeno social es bastante compleja. Revisar sus elementos y su interacción para entender su coherencia, permite acercarnos a una de las posibles perspectivas de análisis: la escuela y su interior.

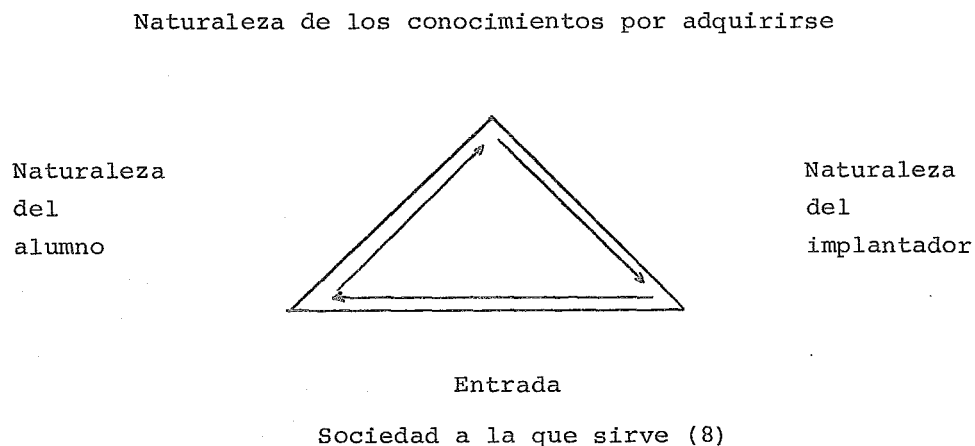
La intención de este análisis, para poder verificar nuestra hipótesis, es ver las discrepancias: definir claramente y de un modo continuo las necesidades a partir de datos representativos del mundo real de la escuela, en el que tiene lugar el proceso educativo. Esto es, de acuerdo con la naturaleza de los alumnos y la de aquéllos que intervienen en la institución (maestros, directores, asesores, etc.). La dinámica del desenvolvimiento de un colegio demanda una revisión constante a las respuestas.

Por medio de la descripción de dónde se está y la proposición hacia dónde se debe llegar, es que vamos a revisar las necesidades haciéndolo de un modo flexible, pues éstas deben ser inspeccionadas constantemente para asegurarnos que se está resol-

viendo el problema y no se está actuando únicamente sobre instrumentos o actividades.

Al planificar y llevar a cabo una acción educativa como guía de análisis tenemos que tener en cuenta que se trata de un proceso humano el cual se desarrolla en un contexto de valores; valores referentes a la situación actual de los participantes, sus deseos y la percepción de cómo realizar es también encontrar la diferencia entre lo sucedido, el presente y lo porvenir.

FIG. I.- Representación de relaciones según Kauffman.



Para llevar a cabo una evaluación que ha delimitado las necesidades educativas y sus soluciones habrá que conocerse los

(8) Kauffman, Roger A. Planificación de Sistemas Educativos. México, Editorial Trillas, 1979. Pág. 45.

intereses de los individuos que afectan el desarrollo de la escuela.

Las perspectivas de resolución de problemas establecerán la lógica de la relación entre lo deseado y el proceso que ha instrumentado la planeación y encontrado las necesidades demostradas, los problemas afines y las respuestas ofrecidas.

Podemos decir entonces que el modelo de Kauffman concretiza a la escuela en una actitud sistémica (16).

IDENTIFICACION DEL PROBLEMA:

- Identificar las principales necesidades y problemas afines.
- Determinar cuáles fueron las necesidades para resolver el problema y las posibles alternativas de solución que se eligieron para satisfacer las necesidades específicas.

(16) González Hipólito, J. "Hacia una optimización del proceso de subdesarrollo?" Revista de Tecnología Educativa. México. Vol. 2 No. 4. 1976, Pág. 456, dice del enfoque sistémico "un marco de referencia desde el cual se mire el universo problemático total en vez de mirar segmentos o porciones de él. De esta forma se pueden conceptualizar y analizar las interrelaciones existentes entre los varios componentes interactuantes con el objeto de descubrir o deducir las causas que generan el problema y a partir del conocimiento de las causas, proponer alternativas de solución".

Véase en Peña Borrero, Luis Bernardo. "Bases para un Marco Teórico de la Tecnología Educativa". Revista Educación, Hoy Año Colombia Jul-Agosto # 28. 1975. Pág. 39. la define como "La propensión de la mente humana a poner en orden a lo que se presenta como azar como dispersión".

Ackoff R. S. Systems, Organization and Inter disciplinary Research. Great Britain. Penguin Modern Management Readings. 1978 Pág. 333. "En un sistema el resultado es el producto de un conjunto de actos interdependientes, al ser más que la suma o la diferencia entre estos actos".

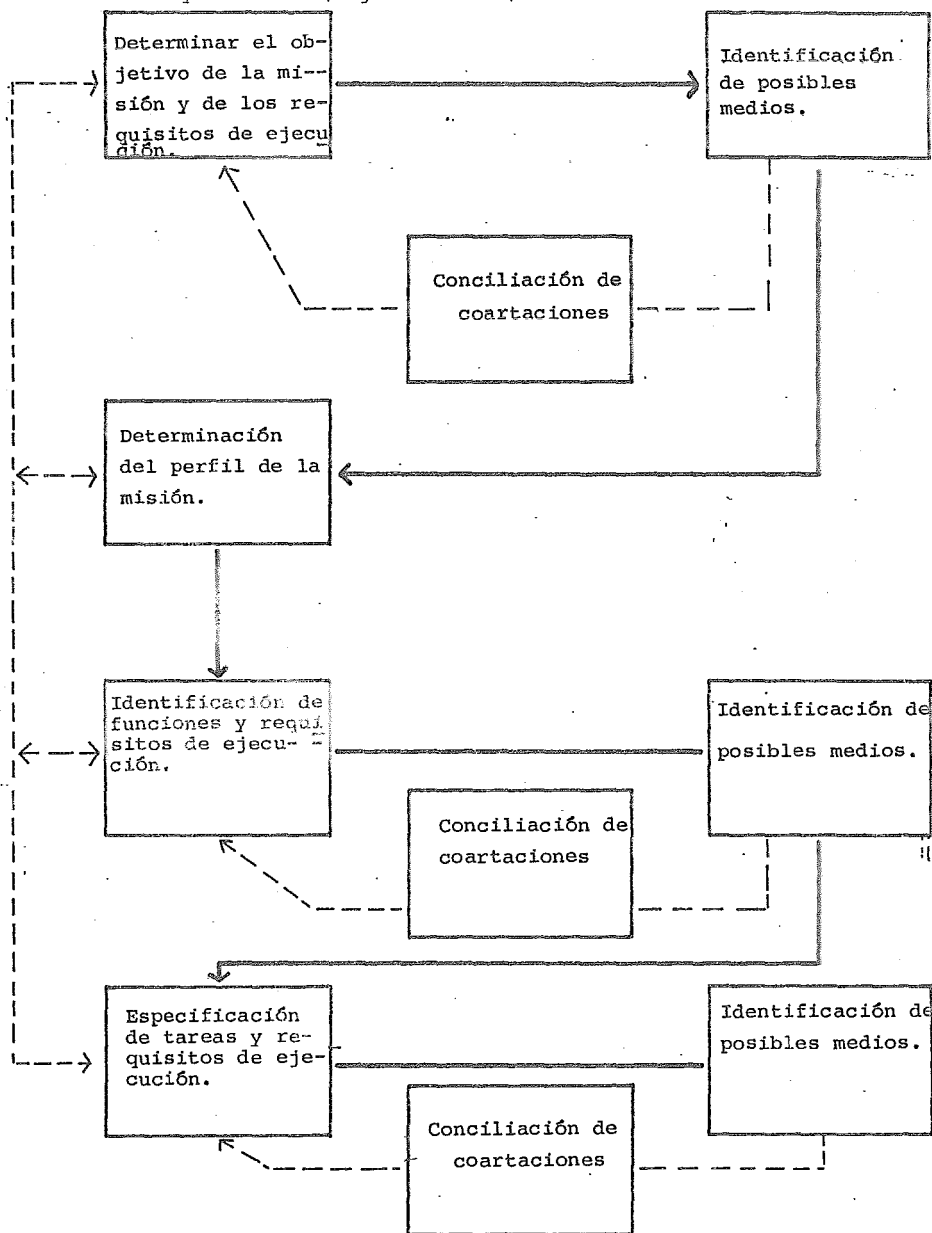
SOLUCION DEL PROBLEMA.

- Ver entre las alternativas, la selección de los medios y estrategias para la solución.
- Decidir la implantación de las estrategias de solución, incluyendo la administración y el control de los medios y estrategias escogidas.
- Evaluar la eficiencia de la realización de acuerdo a las necesidades y requisitos identificados previamente.
- Revisar alguna o todas las etapas anteriores (en cualquier momento dado del proceso) para asegurar su adecuación (17).

Como elementos que permiten llevar a cabo el análisis de sistemas educativos, consideraremos los análisis de misiones, los análisis de funciones, los análisis de tareas y los análisis de métodos y medios. Las diferencias que existen entre ellos, son solamente de grado y no de tipo, aún más, puede decirse que son arbitrarios y dependen más bien del punto de partida. Cada uno contribuye a saber lo que se requiere para satisfacer la distancia o laguna identificada; las alternativas existentes para resolver cada requisito y las ventajas o desventajas de cada posible opción de respuesta.

(17) Kauffman Roger A. Op. Cit. pág. 24.

Fig. 2. Relación entre análisis de misiones, el de funciones, de medios y tareas. (Según Kauffman).



El análisis de misiones nos indica -qué debe hacerse- y cómo determinar cuándo se ha cumplido el trabajo; es decir, los objetivos que ha logrado realizar el sistema y cuáles son los criterios para determinar el éxito o el fracaso.

El análisis de funciones nos habla de las etapas básicas requeridas, para ir del lugar actual hacia donde se debe estar; es analizar lo que debe hacerse en el orden adecuado de tareas con la vista en la meta a alcanzar, desde el objetivo de la misión (solución del problema); se analiza, se determina, se ordena.

El nivel más bajo, lo localizamos en el análisis de tareas, como unidades de ejecución, de realización. Más que un conjunto de cosas que deban hacerse, es una especificación de los subelementos básicos como etapas involucradas en la ejecución de la función general, determinando sus características del contexto donde se desenvuelvan y los requisitos para su realización dentro de las relaciones de tiempo. Se tiene por lo tanto como resultado una base de datos factibles, es el "qué" para la solución del problema.

En el análisis de métodos y medios es necesario explicar al primero como la estrategia para llenar ciertos requisitos y al segundo como el instrumento que permite la aplicación de la estrategia.

La selección de ambos, métodos y medios, representa entre las alternativas para distribuir a las personas, al equipo y al conjunto de personas y equipos. Hay que basarse en el aspecto sistémico de la escuela como un todo teniendo en cuenta las características de acción recíproca. Esto nos permite obtener un fundamento de datos posibles de revisar el "cómo hacer", con :

la indicación de las ventajas y desventajas de cada uno de ellos. A través de este análisis podremos identificar las posibles coartaciones, entendidas como cualquier tipo de dificultades suficiente para haber entorpecido parcial o totalmente la realización de la misión. Modelo fig. 2 (18).

Al presentarse los obstáculos se requieren actitudes de decisión, de innovación, de reconsideración o bien un alto total (en caso de recibir señales de que los esfuerzos están llevando al fracaso).

Ante la determinación de la eficacia de la realización observaremos la discrepancia entre lo que ha resultado como ejecución verdadera del sistema (escuela) y lo que había sido establecido como requisito de ejecución; es una información diagnóstica para una revisión válida.

Si queremos evaluar nuestro problema educativo elegido, es decir revisar el proceso integral, gradual y continuo para comprobar los cambios, el método sistémico, nos permite obtener una validez externa al interpretar los resultados de lo sucedido frente a la realidad en la cual se encuentra el sistema (su entorno).

(18) Kauffman, Roger A. op. cit. pág. 134.

2.- CONCEPTOS Y TEORIA.

Cuando la escuela decidió revisar qué era lo que pasaba con el alumno, qué sucedía en su proceso educativo, esto, forzosamente llevaba a repasar el currículum. Pero ¿qué es el currículum visto en toda su globalidad?. ¿Cómo se afecta por las distintas realidades del alumno, de las ciencias, del maestro, de la dinámica de grupo?.

Hay una necesidad de conceptualizar el currículum pero al existir distintas explicaciones resulta significativa su complejidad.

Louise Tyler resume algunas de las definiciones de Currículum:

- "Todas las experiencias bajo la dirección del Colegio.
- El pensum de la docencia.
- Oportunidades actuales del aprendizaje, facilitadas en un momento y en un sitio dado.
- Trata de los fines, la instrucción de los medios.
- Una serie estructurada de aprendizaje intentados con éxito." (19)

Magendzo dice: "es la suma de experiencias que se ofrecen a los estudiantes bajo la orientación o guía de la institución educacional cumpliendo, por lo tanto, la totalidad del quehacer del estudiante y del docente dentro y fuera de la sala de clases" (20).

-
- (19) Tyler, Louise. "Un esquema conceptual para el tratamiento de los problemas del currículum". Revista Educación Hoy año III. Colombia. Mayo-Jun. # 15. 1973. Pág. 38.
- (20) Magendzo, Abraham y Otros. "Estrategias de cambio curricular, Un enfoque sistémico". Revista Educación Hoy Año VII - Colombia. Mayo-Junio No. 39. 1977. Pág. 70.

Díaz Barriga (21) habla de aprendizajes curriculares como el conjunto de conocimientos que de manera explícita intenta fomentar un sistema educativo, bien sea derivados de una práctica profesional determinada o bien, del establecimiento de metas generales de un sistema de formación particular.

El problema de la conceptualización se agudiza al no existir un acuerdo definitivo de quién hace y quién debería determinar el currículum; la función de los objetivos, desarrollo de programas de estudio, es decir, la selección de fines y los medios, así como de adoptar los materiales de instrucción y establecer la racionalidad de cada uno de estos aspectos.

Elaborar la teoría del currículum supone el problema de cómo llevar a cabo el proceso y el sistema de conceptos que deben emplearse, para determinar su relevancia con respecto a la educación; son resoluciones sobre los objetivos generales de la escuela y más en lo específico de la instrucción.

La estructura conceptual del currículum como consideración teórica, da la base a la adopción de decisiones; son muchas las ideas existentes, algunas de ellas se han llevado a la práctica para poder lograr una estructuración coherente y sólida de la teoría.

Una dificultad constante ha sido la adopción de posturas doctrinarias que ante un proyecto, los participantes de cualquier posición lo defienden como credo en vez de una hipótesis o una posibilidad.

(21) Díaz Barriga, Angel. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". Revista Perfiles Educativos. México, CISE. UNAM. Nov-Dic. # 10. 1980. - Pág. 4.

El sistema conceptual del currículum debe llevar a organizar el pensamiento, sobre lo relevante para su evolución, de qué se trata, los elementos importantes y cómo es su elección y organización. Determinar el punto de partida para las decisiones y cómo la información y los criterios que emanan de las fuentes son trasladados a las decisiones sobre el currículum. Los fines del currículum provienen supuestamente de las necesidades y de las filosofías para establecer una concordancia y de modo que a su vez los objetivos específicos deriven su significado de las metas más generales de la escuela.

El objetivo señalado impone ciertos requisitos de elección y la organización de las experiencias del aprendizaje, ésto, a la vez genera la necesidad de incluir la evaluación.

El tipo de organización y diseño del contenido que se adopta, distingue los límites de las experiencias de aprendizajes posibles. La consideración de la naturaleza de los alumnos y sus antecedentes intervienen como elementos de determinación a las aproximaciones al contenido y a la secuencia de las experiencias del aprendizaje, así como la disciplina intrínseca de las materias con que se labora.

PARA QUIEN EL CURRÍCULUM.

En el currículum deben ser estimuladas las actividades sustentadas por una capacidad adecuada. No debiera pedirse ni inducir al individuo a tratar de hacer aquello que no pueda serle enseñado o que no se le pueda ayudar a aprender a hacer. El currículum influenciado por aspectos psicosociales, constituye una serie de propósitos para el aprendizaje.

La resultante de organizar el currículum permitirá armonizar criterios que hablen de los niveles e intereses de los estudiantes

tes de las diversas conclusiones en las escuelas y los recursos de los maestros.

Cuando se elabora el currículo se está planeando el desarrollo de acciones educativas y de acuerdo a su efecto serán consideradas como "una experiencia de aprendizaje" (22).

Es pues, una interacción establecida entre el alumno y las condiciones externas frente a las cuales éste reaccione. Al participar activamente sobre su medio, el alumno aprende, asimila lo que él mismo efectúa y no lo hecho por el profesor. El currículum debe centrarse en el alumno, para poder estructurar una secuencia de aprendizaje productivo; partir del punto donde el niño se encuentra, procediendo gradualmente, conectando necesidades e intereses.

Cada actividad de aprendizaje debe dar al estudiante la oportunidad de realizar experiencias satisfactorias y donde las reacciones esperadas deben figurar entre el campo de posibilidades del alumno.

Hay que saber que existen muchas actividades utilizables aptas para alcanzar los mismos objetivos de la educación y a la vez comprender a una misma actividad de aprendizaje como productora de distintos resultados.

Las actividades de aprendizaje deben permitir al alumno recorrer los pasos esenciales de la resolución de un problema, comprender el significado de cada uno y adquiriendo la posibilidad para decidir cuál es el paso a seguir. Para lograrse deberá ofrecer al alumno varios hechos y condiciones probables,

(23) Tyler, Ralph, W. Principios Básicos del currículo. Buenos Aires, Editorial Troquel. 3a. Edición 1973. Pág. 11.

a tomarse en cuenta, y pedir que propongan las posibilidades de solución. Se está planteando el acto de la enseñanza o lo que Ralph Tyler llama propiciar el pensamiento, "como la práctica en el empleo del concepto y esquemas básicos que permitan enfocar, el fenómeno particular de la marcha de pensamiento, con el propósito de que el alumno disponga de un mecanismo que le permita analizar y profundizar en los problemas" (23).

Por lo tanto, los objetivos estarán relacionados con los cambios que va a experimentar el alumno y el instructor promoverá dichos cambios, seleccionados, para obtener mayores posibilidades de fructificar haciéndoles significativos, en una experiencia diferente para cada alumno como el propósito real de la educación. A partir de sus posibilidades, éste será el actor de su proceso.

La concepción curricular se complica aún más, pues la planificación de las situaciones de aprendizaje debe tomar en cuenta, también, las condiciones particulares de un grupo escolar; la instrumentación de la enseñanza, para evitar actividades aisladas improductivas de cambios cuya duración y profundidad los hace verdaderos.

La instrumentación será particular de cada grupo, dado que el mismo está afectado por circunstancias propias, se debe conocer la situación actual del alumno y del grupo para generar los instrumentos didácticos según las características particulares.

QUIEN ELABORA EL CURRICULUM.

La interrogante de ¿quién elabora el currículo? es un he-

(23) Tyler, Ralph, Op. Cit. Pág. 73.

cho que existe; por lo general los maestros constituyen la principal fuente de sugerencias originales, basadas en sus experiencias. Pero para ello se da un problema de grado de libertad correspondiente en proporción al grado de entrenamiento y tiempo disponibles. Desde el punto de vista de alumnos, la dificultad reside en reconocer sus necesidades.

Deben existir diferentes grados de libertad en los cuales, alumnos y maestros realicen una planificación que corresponde a los niveles de competencia y de complejidad involucradas en la adopción de ciertas decisiones, esta libertad debe procurar un progreso real.

En cuanto a la elección de materias, las decisiones son adoptadas de acuerdo a las exigencias establecidas por organizaciones localizadas más allá de la escuela. Las autoridades educativas, los planificadores establecen programas oficiales, por lo mismo es mínima la libertad de elección dada al maestro y sus alumnos.

El grado de libertad se incrementa en cuanto a la selección de ideas que se puedan desarrollar alrededor del contenido.

Sin una base sólida en la experimentación en clase, el planeamiento del currículum adquiere cierta esterilidad repetitiva. Si el planteamiento es separado de la experimentación sería en el aula, se aísla el currículum de las ideas creativas y al limitarlo se construye artificialmente sobre lo que esencialmente ha permanecido inmodificado.

IMPLEMENTACION DEL CURRICULUM.

Si bien la organización de una escuela y sus recursos institucionales deben ser estructurados como complemento del currículo, generalmente sucede lo contrario pues adapta a los arreglos existentes las más de las veces administrativos. Cuando no se cumplen las condiciones necesarias para poner en práctica un modelo de currículo, debe aparecer por fuerza una discrepancia entre el currículo proyectado y el currículo real.

Interfiere también el hecho de que los proyectos educativos carentes de una razón fundamental o cuyos fundamentos son confusos, convierten al currículo en algo pre-escrito tendiendo a permanecer inflexible, porque los requisitos relativos al contenido o a la naturaleza de las experiencias del aprendizaje son difíciles de explicar y parecen exigir a quienes lo ponen en práctica en las aulas aceptar dócilmente las directivas. A falta de una teoría de complementación explicativa de la acción educativa en la práctica, sólo se considera la forma y no la sustancia, subvertiendo la esencia de la idea, dando una cualidad irreal. La incomprensión del criterio curricular puede llegar a fomentar posturas antagónicas.

ELEMENTOS DEL CURRICULUM.

Para la elaboración de un currículo, se le considera compuesto de ciertos elementos. Al partir de una determinación de metas y objetivos específicos se está indicando algún tipo de selección y organización del contenido. Por otro lado se destacan ciertos modelos de enseñanza aprendizaje sea por exigencias de los objetivos o la organización del contenido.

Las decisiones sobre estos elementos deberán adaptarse sobre

la base de algunos criterios válidos que pueden provenir de distintas fuentes: la tradición, las presiones sociales, los hábitos establecidos.

La elaboración del currículum deberá participar también del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso del aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículum. Se asume, por tanto, que es un "Plan para el aprendizaje" (24). Esta comprensión de criterios y elementos que intervienen en la elaboración curricular evita adoptar decisiones inadecuadas por falta de claridad en la relación de criterios y la naturaleza de los elementos. Manejarlos por separado, tomándolos en cuenta individualmente y sin considerar a los elementos en su conjunto ni percibiendo cómo se influyen mutuamente; el currículum conducirá en el proceso diseñado a un seccionamiento de enseñanza aprendizaje.

Al estructurar las actividades de aprendizaje además de establecer su relación con el tiempo deberán examinarse cómo se relacionan con otras asignaturas. Es lo que Tyler llama relaciones verticales y horizontales (25). Cuidar que estas relaciones no sean contradictorias evita su anulación recíproca. Si no se vinculan apreciablemente, el estudiante no relaciona su vida eficazmente debido a la recepción de conceptos fragmentarios.

Por lo tanto, es necesario programar el currículum con una se-

(24) Taba, Hilda. Elaboración del Currículo. Buenos Aires. Editorial Troquel, 1977. Págs. 24-25.

(25) Tyler, Ralph W. Op. Cit. Pág. 86.

cuencia evolutiva de desarrollo acumulativo, tanto desde la posibilidad de hacer como en el contenido. Estas dos dimensiones contenido dominado y procesos mentales adquiridos, evitan la confusión de conexiones deficientes en los niveles de escolaridad, quejas por fallas en la preparación del nivel precedente y expectativas mal ubicadas, situación resultante cuando se basa únicamente en la secuencia del contenido pasando por alto la secuencia de las facultades y competencias del alumno. Los conceptos recurrentes de la secuencia de las experiencias del aprendizaje, las capacidades cuyo dominio exige un período prolongado y los valores e ideas tienen una necesidad de equilibrio constante.

Así un grupo organizado de actividades debe seguir un criterio de contenido en referencia "a la reiteración vertical de los elementos principales del currículum". Un sentido de secuencia que enfatiza la importancia de cada experiencia sucesiva sobre las precedentes pero avance en ancho y en profundidad de las materias que abarca; la secuencia pone el acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesión y no la repetición.

"La integración se refiere a la relación horizontal de actividades del currículum" (26) la organización de estas actividades debe ser tal que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado, así como a unificar su conducta en relación con los elementos manejados..

Plantear situaciones de aprendizaje cuya información se obtenga como parte del proceso total de la resolución del problema,

(26) Tyler, Ralph, W. Op. Cit. Pág. 87.

tratando de seleccionar la información aumentará las probabilidades de recordar los puntos más importantes, es aconsejable usar los conocimientos significativos con frecuencia y en diversos contextos. Las experiencias de aprendizaje conducirán al alumno a reorganizar la información de varias maneras, adecuadas todas ellas a los diferentes tipos de situación en las cuales deberán usar los datos.

Díaz Barriga (27), propone por un lado una organización de contenido que refleje la estructura interna de una disciplina; una necesidad de presentar al estudiante una integración de dichos contenidos para posibilitar la percepción de la unidad y totalidad, que guardan los fenómenos entre sí. Por otra parte se consideran los elementos, nociones básicas referidas a las áreas de formación y a las demás asignaturas que de alguna manera son tomadas en cuenta para la elaboración de los objetivos terminales de aprendizaje y que deben guardar una relación con el programa en elaboración.

LA EVALUACION.

El currículum para tener validez acude a la evaluación, descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje tal como se las proyectó producen realmente los resultados deseados. Ayuda a verificar la subsistente validez de las hipótesis sobre las cuales se fundamentó su organización y su preparación al tiempo de comprobar la eficiencia de los instrumentos utilizados, la actuación de los docentes y todos los factores considerados, es una actitud totalizadora de realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el objeto de iden

(27) Díaz Barriga, Angel, Op. cit. pág. 17.

tificar y medir las diferencias que puedan estar produciéndose. El resultado permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículum y cuáles, por lo contrario, deben corregirse.

APORTES AL CURRÍCULUM.

Como proceso dinámico la elaboración del currículum, los contenidos y técnicas de los procesos educativos deben ser reencauzados constantemente de acuerdo a las ciencias de la conducta y sociales que en su desarrollo van proponiendo situaciones nuevas. Sin embargo, se necesitará superar el doble bloqueo para lograr acceso a las evoluciones corrientes de sus ciencias fundamentales: la separación general del interés teórico y los problemas de las técnicas sociales, el abismo tradicional entre la educación y las otras ciencias sociales que los ataques existentes pueden ampliar aún más.

Examinar el currículum, es decir, analizar las experiencias educativas existentes, cuáles eran los fines establecidos hasta el momento establecido, cómo era llevado a cabo el proceso visto desde la docencia ya contenía en sí algo que debería ser cuidadosamente revisado en el cambio.

3.- ANATOMIA DEL CAMBIO.

Un colegio con una historia cercana a los treinta años, que a lo largo del tiempo ha incorporado acciones de mejoramiento so litarias y en un momento se detiene a revisar el currícu- lum proponiendo alterarlo; trae consigo incógnitas a resolver directamente enlazadas con las relaciones humanas.

El introducir un cambio al currículo demanda un análisis de su significado. Un hecho puede ser perfeccionar el currículo, al terar ciertos aspectos sin mover sus conceptos fundamentales o su organización; esto es no ampliar su concepción real y su or ganización.

Al hablar de cambiar el currículo se estará refiriendo a una perspectiva diferente en la manera de organizarlo, en las ideas sobre el contenido, el alcance y su secuencia. Cambiar el cu- rrículo significa de alguna manera cambiar una institución.

Shiappeta habla de una necesidad de hacerse las preguntas ¿Por qué el cambio? ¿Quién quiere el cambio? Este querer ¿es legí- timo? (28). Las respuestas deberán ser aclaradas en el estu- dio empírico.

El cambio de instituciones comprende el cambio tanto de los ob- jetivos, como de los medios y su efecto en las estructuras es- tablecidas produciendo secuelas no previstas, como elemento muy importante de nuestro estudio, proponemos revisar ampliame te la implicación de esto.

(28) Shiappetta, Michael, Elementos y Posibilidades de cam- bios de currículum en América Latina. "Revista Educa- ción Hoy. Año III. Colombia Mayo-Junio 1973. No. 15. Pág. 56.

DONDE SE DA EL CAMBIO.

Hilda Taba (29) reúne conceptos y señala que el cambio implica transformar a los individuos integrantes de las instituciones en dos aspectos: en su orientación con respecto al mundo que los rodea, lo que perciben y lo que captan, es decir, los aspectos cognoscitivos. El otro, es en su orientación sensitiva, en lo que creen importante y desean hacer, el caudal emocional puesto en sus objetivos. El cambio puede hacerse efectivo y realizarse sólo en la medida en que los dos aspectos se integren. Se debe evitar exhortar al cambio sin tener los elementos necesarios para orientar hacia nuevas percepciones o ideas.

El cambio curricular comienza con la introducción de nuevos elementos al sistema o como una nueva estructuración de los anteriores; pero únicamente podrá consolidarse en cuanto se hayan considerado las fuerzas de movilización y de resistencia respecto del hecho, cómo interactúan y así poder dirigir estas fuerzas en pro del cambio. Por otro lado se enfrenta a la tendencia limitante de atribuir resultados determinados a actividades educativas específicas, como esto no pasa, los cambios no suceden con la fuerza que se desean.

Las intenciones para producir cambios no pueden reducirse a procedimientos de información o de transmisión de nuevos conocimientos, dejando atrás los cambios de mentalidad o cultura de la institución y de sus miembros. "Se descuidan las demás variables capaces de producir su efecto en las actividades y conductas de la organización educacional considerada como un todo" (30).

(29) Taba, Hilda. Op. Cit. pág. 588.

(30) Magendzo, Abraham. Op. Cit. pág. 75.

Hacer cosas desconocidas, dejar a un lado lo entendido, establecer nuevas relaciones con el conocimiento, complica cualquier movimiento.

JERARQUIZACION.

Un modelo de cambio tiene posibilidades cuando su estrategia se jerarquiza, lo cual implica considerar el lugar donde pretende insertarse (su entorno) y que como proceso educativo se logra por un conjunto de elementos interdependientes. Cuando se consideran estas dos relaciones, externa e interna para buscar los mejores puntos para el cambio, surge lo que Magendzo llama "la matriz de estrategia de cambio jerarquizado por niveles que pretende incluir todos los elementos para considerarlos y tratarlos" (31).

La estrategia requiere una secuencia sistemática de trabajo, incluye desde los objetivos hasta los medios. Comprende la reacción de las condiciones para un trabajo productivo. El cambio implica el equilibrio teoría-práctica, (una combinación de competencia y diferentes etapas de trabajo) teniendo presente que el proceso siempre encierra factores emocionales y afectan al manejo del cambio del currículo.

IDENTIFICACION.

La primera tarea en la estrategia es la identificación de la labor; "identificación es asumir el problema como propio y resolverlo sin esperar a que otros lo hagan" (32). Al identifi-

(31) Magendzo, Abraham, Op. Cit. Pág. 81.

(32) Taba, Hilda, Op. Cit. Pág. 60.

car el problema que nos preocupa estamos estableciendo una base fundamental para la estructuración de un currículo.

Del estudio de causas de dificultades se obtienen los datos para los análisis de objetivos y las discrepancias que puedan existir entre ellos y las prácticas del currículo. Se delimita el apoyo para los criterios en las producciones de unidades de aprendizaje con técnicas psicológicas, (por ejemplo a partir del conocimiento del desarrollo de la inteligencia, o alguna otra teoría de aprendizaje elegida, dinámica de grupos) obteniendo la nueva visión de los alumnos y del medio ambiente comunitario; esto es un adecuar los contenidos a la experiencia de aprendizaje desde las consideraciones psicológicas y sociales en la fundamentación de la selección.

La planificación del currículo debe concentrar su atención en las experiencias necesarias para producir modelos, y para poder eliminar la visión confusa, los temores y los riesgos y sobre todo, crear un clima de disposición en el cual el cambio resulte tan posible como fácil.

La integración de la teoría con el análisis de los problemas y las condiciones del problema educativo permite apartarse lo más posible de prácticas audaces generalmente usadas. Son las medidas necesarias para lograr propósitos determinados sobre evidencias tangibles, es una planificación conciente como consecuencia lógica de principios comprendidos y aceptados.

TIEMPOS.

Pero la realidad es que la habilidad para generar alternativas en la práctica se torna una tarea difícil o casi imposible, pues confronta con la necesidad de cambiar el pensamiento, las

acciones de las personas y sobre todo la cultura de una escuela o salón de clases.

El período de tiempo necesario del proceso dirigido hacia el cambio está relacionado con los recursos disponibles y el grado que involucra el nuevo cambio, esto fácilmente se atropella por la duración mínima asignada para lograr los llamados éxitos concretos.

Una escuela, así como el salón de clases no son montajes sencillos. Se debe comprender a la escuela como una entidad física.

A la vez como una organización social, es decir se toma en cuenta su estructura y sus características culturales. Por otro lado se necesita una teoría de cómo llevar a cabo el cambio y tener claro un criterio para evaluar los efectos. De no tener bien claro este punto, fácilmente, el intento puede quedar en un nivel de buenos propósitos.

Por lo tanto, dedicar el tiempo a la etapa inicial, los pasos preliminares de reorientación y de disposición, acelera el trabajo posteriormente y aumenta las posibilidades de cambios en la conceptualización con una producción más creativa. Cuando el momento preparatorio es recortado u omitido sin percibir su importancia, resulta una labor de enmienda o produce una innovación poco genuina. Podría ser la explicación ante las quejas corrientes sobre la resistencia de los maestros al cambio.

CON QUIEN INICIAR EL CAMBIO.

De lo anterior se desprende que la participación en un primer desarrollo debe comenzar con un grupo regularmente reducido de voluntarios compuesto por personas preocupadas por algo y no

equipar en este punto un grupo numeroso sin una motivación inherente para realizar cambio alguno. Posteriormente la complementación de la estrategia de participación extensiva se dará al cambiar la naturaleza de la tarea y por supuesto la naturaleza de su exigencia. Se comprometerá a los demás miembros a través de líneas de comunicación abiertas entre grupo piloto y el resto del personal para mantener vivo el interés. La mayoría de las personas componentes de la cultura escolar no buscan el cambio ni reaccionan favorablemente ante el mismo, lo que quiere decir, ver el mundo de diferente manera a como ellos lo perciben. Es necesario evitar la falta de reconocimiento de los límites posibles para comprender la realidad de otros.

RESISTENCIA.

Todo cambio es una experiencia bastante dolorosa. El acto de innovar deberá estar preparado a enfrentar resistencias de diversas fuentes: maestros, directores, alumnos y miembros de la comunidad (padres).

La resistencia puede definirse como una fuerza en oposición manifiesta o encubierta a la realización de un objetivo, y en última instancia sirve de pulso en el proceso de cambio.

Magendzo dice "La noción del cambio en la educación deberá considerar también la factibilidad de su proyecto en tanto sea capaz de movilizar algunos de los subsistemas en pro del cambio" (33). Entonces, al trabajar para el currículo en cualquiera de sus aspectos será necesario identificar los elementos importantes y significativos para cada campo en particular, así como también para el currículo en su totalidad.

(33) : Magendzo, Abraham. Op. Cit. Pág. 72.

El camino al cambio se aclara cuando se gradúa el proceso; distinguir su introducción cuando el innovador o facilitador penetra al sistema para crear conciencia respecto a la necesidad del cambio. Por lo tanto insistir sobre una participación total desde los inicios es perjudicial, donde existe la resistencia se enrarece la atmósfera, dando lugar a un desaliento perjudicial para aquellos que han comenzado a cambiar, pero aún albergan un grado de inseguridad.

Sigue la experimentación en marcha; la necesidad en esta etapa tiene otro sentido; se busca el buen éxito y el apoyo por los elementos influyentes en las tomas de decisiones.

Llegar a la masificación del cambio es cuando la experimentación ha hecho deseable el cambio estableciéndose, las modificaciones y adecuaciones requeridas. La consolidación del cambio está en relación directa y depende del apoyo recibido; incluye además el peligro de ser absorbido por las fuerzas de resistencia y no se produzcan los resultados deseados. El cambio debe distinguir a los elementos innovadores (potencial movilizador), a elementos de apoyo (participación más lejana), a elementos que pueden ser convencidos (integración posterior) y a elementos que a su pesar se incorporan (deseo de no convertirse en marginados).

El tipo de cambio deseado deberá definirse en el nivel del sistema de la escuela y el aspecto resultante más adecuado. Ubicar a quien desea promover el tipo de cambio en la estructura de la escuela; sus influencias y a quién o qué público tiene acceso.

El tipo de cambio y el agente del cambio deben encontrar en los demás elementos del sistema, el grado de reproductibilidad (elementos más favorables) que no funcionan aisladamente y pue

dan extender su efecto en la actitud hacia el proceso. La necesidad de retroalimentación es constante, pues si las acciones se establecen en un solo sentido, la valoración de los efectos es parcial y la posibilidad de multiplicarse de un modo positivo, se entorpece.

Las respuestas a la necesidad o demanda del cambio nos enfrentan a las características sociales y psicológicas más importantes y peculiares de la estructura de la cultura escolar-

Todo cambio en la educación se inicia o termina con un cambio conductor. Si un cambio se inicia en la estructura global deberá penetrar la conducta de cada profesor, de lo contrario el cambio permanecerá a nivel de decreto.

Se propone un proceso que comprende el esfuerzo deliberado de un sujeto (individuo, grupo u organización); éste se enfrenta a una necesidad o problema y desea superarlo (meta), para lo cual recibe el apoyo de un facilitador quien actúa en forma colaborativa, aplicando su conocimiento sobre el comportamiento de individuos u organizaciones. Las metas deben ser fijadas en común con una intención deliberada de cambio de ambas partes en una relación colaborativa.

La respuesta de algún elemento escolar (persona) ante alguien que no forma parte del grupo en cambio, muchas veces no difiere en actitud cuando se enfrenta a aquellos representativos de otras secciones del sistema de la escuela deseosos de introducir el cambio.

Dentro del colegio los padres tienen una gran ingerencia en el desarrollo de la escuela, la incomprensión del cambio puede unirse también a la actitud defensiva de los maestros por sentirse amenazados en sus conocimientos. A su vez la estructura

existente de la escuela implica que cada maestro hace dentro de su salón de clases, lo que él sabe hacer con sus propios recursos, no permite fácilmente revisión periódica. De ahí se pasa a otro punto, la asesoría necesaria para el cambio aún inexistente, hasta lograr su organización puede dar fragilidad al proyecto. La disposición física rutinaria de la escuela, de los salones de clases puede ser disfuncional, para cualquiera otra proposición.

Por otro lado, se considera la elaboración del currículo como una secuencia evolutiva donde se involucra a diferentes grupos del personal escolar como intervinientes en distintas etapas del trabajo, con un papel específico y un punto diferente en la secuencia, produciendo distintos niveles de participación.

DIAGNOSTICO.

El diagnóstico y la retroalimentación como fase del cambio incluye saber de los miembros de la institución, de su funcionamiento y de los procesos organizativos existentes.

Después de la indagación en el desarrollo del plan estratégico sobre los problemas, participan miembros de los diferentes niveles pueden ser asesores; facilitadores, padres para discutir sobre su intervención como acción en puntos o áreas específicas. Se pretende el aprendizaje de nuevas actitudes necesarias a la organización, una vez medidas y evaluadas dichas actitudes servirán para la corrección de las conductas organizacionales o individuales y nuevamente poder alimentar el proceso.

La falta de estos datos descriptivos con respecto a las condiciones específicas para el cambio afecta y no deja ver claro

quiénes formularon e iniciaron el cambio; las acciones consideradas y la base de donde partieron, el grado en cómo se anticiparon los problemas y los vehículos desarrollados para prevenirlos o aminorarlos.

Si esto no se aclara, posteriormente no se podrá delimitar en qué forma los llamados facilitadores se influenciaron por el proceso y las transformaciones en los criterios por los cuales dichos facilitadores del cambio y los demás juzgaron el esfuerzo.

Sabemos que la escuela es desde el punto de vista social y profesional altamente estructurada, diferenciada e influenciada por los procesos colectivos factores relacionados a las actitudes, concepciones y regularidades de todos aquellos participantes del montaje escolar. La proposición tiene el riesgo de un parcial o completo fracaso cuando cualquier intención de cambio se trata de forma independiente, sin variar características institucionales.

MOMENTOS DEL PROCESO DEL CAMBIO.

La descripción del proceso de cambio está basado en los tres tipos generales de relaciones sociales dadas dentro de la escuela. Las existentes entre los profesionales comprendidos en la estructura escolar, aquéllas entre los profesionales y los alumnos y las de los profesionales y las diferentes partes del medio ambiente que los rodea. Lógicamente cualquier proposición de cambio afectará todas estas relaciones, algo difícil de considerar en modelos distintos para una cultura escolar. Cualquiera estrategia de cambio elegida debe comprender al individuo como a la organización o grupo, si se toma aisladamente uno de ellos (el individuo o la organización) "significa

desconocer el carácter sistémico de la actividad de los individuos o grupos sociales enfrentados a la exigencia de cambio" (34).

La historia del proceso de cambio puede ser contemplada por una serie de decisiones que involucran o afectan cada vez más a más grupos en el sistema. Hemos hablado de la necesidad de pequeños grupos generadores del cambio; un riesgo es su falta de representatividad. Los requerimientos de liderazgo y la demanda para ser relevante están fácilmente en conflicto y no se reconcilian en el momento de la toma de decisiones, puesto que su relación con frecuencia se estanca en lenguaje retórico o en un ritual vacío para satisfacer a algunos de los componentes del sistema.

Sarason manifiesta que el intento de introducir el cambio en el montaje escolar debe basarse por lo menos en dos proposiciones "el cambio es deseable de acuerdo a algún conjunto de valores, y cuando los resultados deseables son claros" (35), porque cualquier proyecto significa modificar una regularidad existente, eliminarla o producir nuevos resultados.

Es importante conocer la estructura donde se va a introducir el cambio, es básico. Pero en la práctica si no se relaciona con el entendimiento del cambio, significa desde la teoría del cambio necesaria, una proposición indefinida. Se delimitará cuál es la racionalidad de lo existente y a la vez el universo de alternativas posibles.

(34) Magendzo, Abraham "Estrategias de cambios en educación". Revista Educación Hoy, Año VII. Colombia. Mayo-Junio No. 39. 1977. Pág. 9.

(35) Sarason, Seymour B. The culture of the school and the problem of change. U.S.A. Allyn and Bacon 1979. Pág.72.

En el momento de cuestionar al personal, entre la variedad de contestaciones, existe también una mezcla de silencio e inquietud, significado de que se toca y se cuestiona una tradición.

Cuando se observa y se describe la cultura de la escuela en términos de valores y experiencias personales, se dificulta adoptar un acercamiento en el cual los valores propios pueden establecer una distancia de la forma de pensar y trabajar. De esta manera podremos entender si los cambios van a modificar las regularidades existentes o van a funcionar con las mismas, eso aclara si se intenta un cambio o solamente innovaciones.

LOS MAESTROS.

Las características, tradiciones e historia de la escuela determinan las actividades de cada una de las personas que trabajan en ella.

Los maestros son relativamente autónomos dentro de su salón de clases, pero entre sí, como parte de la institución, de manera sorpresiva tienen poco que ver.

Se identifican en términos de roles similares y en lugar de trabajo común, hasta puede hablarse de algún sentimiento de lealtad. Pero es muy raro situarlos como parte del equipo de discusión, planeación y ayuda en la toma de decisiones.

Y si agregamos a esto que la opinión corriente, no considera al maestro digno para un reconocimiento de status atractivo, pues al ser comparado con otras profesiones académicas "posee cierto aroma de algo socialmente no del todo aceptado" (36).

(36) Adorno, Theodor. "Tabúes relativos a la profesión de enseñar". Consignas. Buenos Aires. Amorrortu Editores, 1973. Pág.65.

Los maestros son "solitarios" pero no por determinación propia (37). Así sucede sobre todo en escuelas donde el intercambio de experiencias, el apoyo de la institución o de otros maestros no es parte de la vida cotidiana escolar.

Además no se les valora en forma adecuada pues al encontrarse insertos en un mundo infantil, surge la paradoja ante el conflicto de "no ser considerados totalmente adultos y sin embargo tienen por misión formar adultos" (38).

Esto los afecta tanto en su manera de pensar como en su visión de la escuela.

El trato dado muchas veces a los maestros por autoridades de la escuela, padres o la misma sociedad, refleja el resentimiento de tener poco que decir o más bien nada en las decisiones sobre su trabajo, entorpeciendo lo que podrían reconocer y verbalizar.

Finalmente aceptan la tradición como parte de un largo proceso y por consecuencia no reciben con facilidad el cambio. Los maestros pueden reaccionar en dos formas:

- 1) Si el entusiasmo los contagia, la posibilidad de la novedad intelectual y prestigiosa.
- 2) Puede por el otro lado enfrentarse a algo muy complicado ante el aprendizaje de lo nuevo hasta llegar a un nivel de inseguridad penoso de tolerar.

Es enfrentarse a una situación cotidiana que les demanda conocer procedimientos, vocabulario y conceptos no solamente aje-

(37) Sarason, Seymour B. Op. Cit. Pág. 113.

(38) Adorno, Theodor Op. Cit. Pág. 74.

nos sino que entran en conflicto con sus actitudes y maneras de pensar sobre-aprendidas. Esta segunda posibilidad es donde los maestros se presionan como parte de un grupo en proceso de aprendizaje y al mismo tiempo es factible el no haber adquirido lo necesario para enfrentar al salón de clases.

La inseguridad puede generar angustia y frustración, la cual, en una última instancia, además de confundir a los maestros se transmite a los alumnos.

Esto sucede en especial donde previamente existe una especie de "antinomia" (39) tradicional en la relación maestro-alumno. Son injustos mutuamente cuando los primeros hablan de verdades absolutas y los segundos responden con adoración a situaciones que nada tienen que ver con el maestro o con el mundo escolar. Los facilitadores pueden subestimar las dificultades y el grado de destreza necesaria para manejar las nuevas situaciones sin reconocer las necesidades individuales y los problemas de cada maestro.

"Cuanto más cambian las cosas, cuanto más permanecen igual" (40) eso sucede cuando no se ha comprendido qué se ha modificado básicamente y sin tener claro cuáles han sido los factores contribuyentes al fracaso. Llevar a un cambio de currículo quiere decir evitar programas atractivos con el espíritu de reforma sin relación alguna con la realidad de la cultura de la escuela.

El cambio debe ser explicitado al máximo para entender hasta dónde tomar en cuenta la importancia de las dimensiones sociales y psicológicas características del proceso y poner en cla-

(39) Adorno, Theodor. Op. Cit. Pág. 74.

(40) Sarason, Seymour B. Op. Cit. Pág. 46.

ro hasta dónde se entiende el problema el significado de des- aprender y re- aprender del maestro y sobre todo es un error cuando inclusive se le entregan al docente instrumentos diferentes, elaborados por especialistas y en él, no se ha dado la formación "que le permita re-interpretarlos y manejarlos" (41). El sujeto de cambio se enfrenta a una controversia donde se pone en duda sus reacciones habituales.

Una proposición que no cuestiona radicalmente la estructura del individuo le permite reaccionar positivamente, no necesita acudir a tanta capacidad de adaptación. Pero si la proposición de cambio le pide tal reajuste de los componentes tendientes a comprometer una mayor cantidad de elementos de su estructura, es decir involucrar más su yo, una de las alternativas originada para preservarlo puede ser la resistencia o la defensa frente a todo intento de modificación.

Las posibilidades de 'cambio se incrementan cuando el individuo recibe estímulos satisfactorios internos o externos en su estructura psicológica frente a los cuales reacciona y puede buscar el equilibrio.

Si bien los maestros como cualquier otro de los elementos de la escuela, se visualizan como miembros de un sistema con un orden complejo de roles, funciones, propósitos y tradiciones; no les es enteramente comprensible tanto en su totalidad como en sus partes. Lo que se recibe es saber de la existencia de un sistema en el cual alguno o algunos controlan desde un su- puesto lugar central, siendo esto una fuente interminable de obstáculos para aquellos comprendidos en el sistema.

La reacción lógica del individuo es su propia protección; se

(41) Díaz Barriga, Angel. Op. Cit. Pág. 9.

le escapa y es lo más importante entender, la concepción del sistema y su influencia en las actitudes, ya sea una concepción correcta e incorrecta. La vida para todos en el Colegio está determinada por ideas y valores y si no son constantemente discutidos y vigilados, el confort de lo ritual y lo formal hace a un lado toda posibilidad del conflicto estimulante involucrado en el propio cambio y crecimiento.

Un hecho es definitivo: el maestro siente y se le hace sentir su valor profesional medido por cuánto aprenderán sus alumnos en un cierto período de tiempo; existen algunas otras razones pero nada resulta más agobiante que lograr el nivel específico de habilidades y conocimientos en un período estrictamente delimitado.

Otros puntos neurálgicos para el desempeño profesional docente son las culpas sentidas ante la imposibilidad de no poder ayudar a todo tipo de alumnos ya sea brillantes o lentos; otros encuentran frustración al no poder manejar problemas de personalidad de los niños. Esta situación se incrusta muy en el fondo en cada uno de los maestros, sin poder manifestar algo de lo cual ellos no son responsables pero que les sucede; la falta de conexión entre el mundo en el cual se preparan y el mundo de las realidades de la vida en el salón de clases.

Hasta hace muy poco tiempo se daba la imagen del maestro perfecto, sin problemas y conocedor de todas las respuestas; panorama fomentado por las dramáticas evaluaciones (exámenes) y en general por la cultura escolar existente. Es bastante reciente la idea del maestro relacionado con las experiencias que llevan al cambio desde la planeación.

Lo tratado y muy pocas veces se aclara es cómo el proceso de cambio puede permitir al maestro percibir su rol de diferente

manera, consintiéndole extenderse en su espacio de acción sin sentirse amenazado. El cambio no puede ser logrado por legislación, por metas encomiables o por presión externa porque refuerza la rigidez de los límites de las actitudes de los maestros (roles). El cambio implica la propia responsabilidad asumida, tratar con los problemas emergentes incrementando la posibilidad de alternativas.

Uno se enfrenta ante realidades de los maestros. Para quienes la rutina los ha colocado en moldes y no les molesta visualizan a la docencia como una profesión sin la emoción de un crecimiento personal y otros a quienes la enseñanza no es lo suficientemente interesante, difícilmente el cambio tendrá algún significado para ellos.

Las dudas del maestro (sobre el comportamiento de los niños ante las dificultades de enseñanza, o el desconocimiento de procesos de aculturación y socialización que dificultan la selección de contenidos y las experiencias de aprendizaje) nunca se hacen públicas, sin olvidar que la experimentación implica riesgos, cometer errores, descubrir deficiencias, no tener éxito o proceder sin suficientes habilidades.

Pero también debemos reconocer que el trabajo del maestro quiere decir un constante dar y para mantenerse en un nivel muy alto de aportación; la necesidad de reciprocidad es en igual grado. Esta puede venir de los alumnos indirectamente, puede llegar de los colegas pero sucede muy pocas veces.

La fuente es el mismo maestro en cuanto a aprender y cambiar. Las proposiciones de cambio están determinadas por la manera como cada quien formula sus problemas, pero este momento crucial debe ser lo suficientemente fuerte como para poder balancear lo que se da y se recibe.

Sarason explica los aspectos de la fenomenología del maestro y refleja diversos supuestos; la presión externa de un determinado criterio de ejecución: la presión interna de un determinado criterio de valor personal y profesional, lo demandante de su función (rol) y el desarrollo de la consecuencia de interacción entre éstos y otros factores (42).

Las metas del cambio varían en su alcance y fraseología, para lo cual existe un gran desconocimiento del hecho confrontado con el difícil problema de cómo uno cambia, cómo piensan las personas.

Las posibilidades serán exiguas para quienes intentan introducir el cambio, si al comenzar el proceso no tienen clara la posición de los maestros y no desarrollan la sensibilidad necesaria ante el hecho de demostrar a alguien su equivocación; de la necesidad de des-aprender y re-aprender. Manejar la propuesta autoritaria de cambio designando la "manera adecuada de actuar y pensar" (43) y sin comprender la honestidad imprescindible para mostrar de algún modo sus problemas, será no comprender procesos personales.

LA DECISION DEL CAMBIO.

El cambio en organizaciones complicadas como la escuela con dinámicas y metas propias es raramente efectivo cuando sólo se parten de buenas ideas y no se llevan a cabo dentro de una planeación adecuada que incluya la mayor cantidad de elementos posibles. Necesita un acercamiento más complejo; por lo mismo,

(42) Sarason, Seymour B. Op. Cit. pág. 173.

(43) Sarason, Seymour B. Op. Cit. pág. 193.

no todo punto de partida es igualmente efectivo para lograr una modificación y su extensión a la estructura escolar.

El decidirse a empezar con las condiciones mínimas muy lejos de ser evasivo, forza a considerar otras posibilidades de cambio y tomarlas en cuenta aún antes de implementar dichas condiciones con menor significancia. Recordemos la perspectiva de tiempo que establecen los agentes de cambio con aquellos que son el -blanco-. La participación de los restantes en el proceso es muy diferente, no darle una dimensión adecuada ni prevenirlo se fomenta una semilla de conflicto y desilusión. También se considera como parte del problema de cambio, la suerte de cualquier propuesta; esto se relaciona con cuantas modificaciones previas nunca implementadas exitosamente. La discordancia percibida será asociada a sentimientos de insatisfacción con influencia en nuevos intentos. Según funciona la historia entre propuesta y propuesta deberá ser entendida como la prehistoria para el momento importante de las acciones futuras.

Ante la necesidad de resolución, si las alternativas se particularizan demasiado se acerca uno a barreras insalvables. La naturaleza y formulación del problema es la determinante para la elección de nuevos métodos o para desarrollar específicamente alguno y poder dar respuesta adecuada.

Hemos hablado de una conceptualización, de modos de pensar cuya meta es evitar errores ante soluciones simples que no pueden ser un disfraz de buenas intenciones para una desafortunada ignorancia.

La cultura y el sistema no son hechos concretos, ni tangibles como los individuos. Es más fácil pensar en los maestros y no en sus roles y las relaciones interdependientes de los mismos.

La interacción entre la estructura y los individuos debe ser el foco de atención.

Al analizar la influencia de la estructura organizacional en formas de funcionamiento, encontramos un aspecto relacionado con la estructura sobre las alternativas de acción existentes para los individuos. El otro examina a los individuos habitando en una estructura particular en un lapso específico.

La primera incluye una declaración objetiva y pragmática de las características estructurales existentes y su efecto en las acciones y consecuencias. La última trata del peso de la tradición y cómo afecta los sentimientos con respecto a la aceptación de ciertas alternativas.

Tratamos de incluir la mayor cantidad de aspectos cuya acción pueda afectar al introducir, un cambio en el currículum de una cultura escolar de casi tres décadas. Probablemente dichos señalamientos nos permitan comprender lo sucedido. La decisión de cambio fue tomada por algunos padres y algunos maestros, eligieron una alternativa que por el momento llamaremos enseñanza personalizada y comunitaria.

4.- LA EDUCACION PERSONALIZADA Y COMUNITARIA.
PROPUESTA METODOLOGICA Y ORGANIZATIVA.

Hemos hablado de la escuela como un sistema, cuyas relaciones y sus efectos no se montan unas a otros, no se añaden unas a otros, sino que es el resultado de una interacción de los grupos, subgrupos y miembros que la forman.

Por otro lado sabemos de una cultura escolar que ha existido por largo tiempo en la institución y se presenta un deseo de cambiarla, deseo que trataremos de localizar donde se produce. Las implicaciones que ésto pueda tener, necesitan ser explicadas desde lo que podemos comprender acerca de lo que significa el currículum. Posteriormente para conocer como se altera todo un estilo nos hemos referido a que pueda facultar o no el cambio.

El Colegio Tarbut elige una alternativa llamada una educación personalizada y comunitaria. Trataremos de describir lo que esta opción significa.

En la educación, el individuo tiene que ser el actor central de su proceso que se completa cuando se realiza frente al otro, para darle la dimensión de ser humano. Vista la educación donde el hombre se significa como tal, podría conceptualizarse que "ser persona, es ser persona en crecimiento ininterrumpido mediante la acción creadora". (44)

En una búsqueda de que este proyecto pueda ser cada vez más real, debemos comprender al niño, que como persona necesita actuar y participar de su propio crecimiento; por lo tanto,

(44) Pereira, Nieves. Un proyecto pedagógico basado en Pierre Faure. Madrid. Editorial Narcea, S. A. 1976. Pág.40.

el problema pedagógico no puede ser resuelto por medio de formalismos o recetarios estáticos, sino que habrán de crearse las formas de acción que propiciarán en cada niño el descubrimiento y conocimiento de la realidad.

El ser humano debe ser comprendido como un esfuerzo continuo de lograrse en una totalidad, de terminarse y de abrirse ante la necesidad de realización con los demás; es ser personal y con una dimensión social. Faure lo define como clausura, lo único que lo diferencia de los demás, y apertura como deber ontológico en y con el otro (45).

El hombre es un centro vital que se encuentra en un movimiento continuo de progreso hacia un acto de personalización, que le permite evitar la adaptación pasiva y le ofrece la opción de una conquista interior en una acción creativa propia y con el grupo para poder ser libre.

Esta deberá ser una libertad que compromete y en las distintas respuestas y compromisos, cada persona modificará su realidad y la realidad que lo rodea. Significa "reconocer del hombre su individualidad, su vital necesidad de crecimiento, de comunicación, de producción y progreso" (46).

La vida del ser humano entonces, puede concebirse como un proyecto original llevado a cabo gracias a la capacidad de integración a una tarea propia, sólo realizable en una situación que induzca a la expresión personal.

La labor educativa se asume en un camino unificador bidimensional, viendo a la persona individual y socialmente e integrándola en su totalidad única.

(45) Pereira, Nieves. Op. Cit. Pág. 48.

(46) Pereira, Nieves. Op. Cit.

La acción de educar se hace posible a partir de las interrogantes de las reflexiones que llevan a desarrollar esfuerzos y actitudes creadoras. Las respuestas, por lo tanto, no pueden ser arbitrarias o al azar, puesto que al elegir y llevar a cabo se está potenciando lo que del hombre es lo más característico, su libertad.

Una educación personalizante y comunitaria, debe responder a un intento de estimulación al sujeto para que pueda perfeccionar su disposición de dirigir su propia vida, de hacer efectiva la libertad personal participando con sus características específicas en el medio que la rodea. Para lograrlo, se apoya en principios que dan un significado a los instrumentos y su utilización dentro del salón de clases. Principios que aportan una lógica interna que vienen de la experiencia y que tiene solamente un valor operativo y orientador.

Es claro, además, que nunca deben ser considerados como la última palabra; puesto que la actitud básica de reflexión continúa, entraría en contradicción.

Pedro Chico (45) agrupa alrededor de tres rasgos los principios que ofrecen lineamientos para diseñar una educación personalizada: a) individualización, b) actividad y c) socialización.

Cada rasgo se constituye por principios que permiten su desenvolvimiento. La educación como proceso personal, individual, debe estar propiciada por el manejo de la libertad, la responsabilidad, la motivación, la creatividad para lograr una adap-

(45) Chico González, Pedro. Estilo Personalizado en Educación. Madrid. Editorial Madrid, 1977. Pág. 189.

tación fomentada por la autodeterminación, muy lejana de una acomodación simplista.

PRINCIPIO DE LIBERTAD.

Radica en conocer las realidades entre las cuales se puede elegir sin coacciones. Esto no significa destruir normas positivas que puedan perjudicar a la comunidad. "El alumno ha de ser consciente de sus cualidades y sentir el deseo de explotárlas" (46) con el conocimiento de que en su derecho de elección existe la necesidad de saber renunciar. Es inducir al trabajo en condiciones tales para que pueda liberar al niño, y permitir el desarrollo a su ritmo y la manifestación de sus características individuales.

Es la libertad entendida "como parte indispensable si verdaderamente se quiere practicar la enseñanza por la acción" (47). Una vez establecidas las relaciones y el encuentro personal del alumno con los maestros, se le facilita y se libera al estudiante en su aprendizaje. Para desarrollar esta libertad el maestro se debe acercar lo más posible a una educación planteada alrededor de problemas reales y el alumno los deberá ir resolviendo según sus recursos e inclinaciones tomando en cuenta que la libertad excluye la censura inhibitoria.

Se necesita por ejemplo una experiencia vivida y una libertad en la investigación del alumno, conducente a una elaboración libre de sus propios razonamientos, para poder cumplir con este principio y no quedar en lo artificioso de palabras huecas.

(46) Chico González Pedro, Op. cit. Pág. 209.

(47) Dottrens, Roberto. La enseñanza individualizada. Buenos Aires. Biblioteca de Cultura Pedagógica, Kapeluz. 3a. Ed. 1973. Pág. 10.

PRINCIPIO DE RESPONSABILIDAD.

Para desarrollar este principio debe comprenderse que cuando se deja a las personas en un sin fin de opciones, se estimula la maduración artificial llevando a situaciones de libertinaje. Por otro lado imponer siempre el camino y las decisiones produce individuos desajustados. La responsabilidad debe seguir todo un proceso de formación cuya consolidación incluirá un sentimiento de la propia aceptación.

El maestro facilitará al alumno experiencias de si mismo, organizadas para formular su propia persona. El conocimiento del propio yo demanda una evaluación positiva que conduce a un respeto de sí y hacia los otros. Es un respeto responsabilizador. Al sacar al alumno del anonimato se le da conciencia de su valor y aceptación personal, es un estímulo para su actuación con los demás. Así se favorece la propuesta de una persona comprometida e integrada a un grupo, con una independencia clara.

Este principio requiere a su vez de un fuerte y riguroso ejemplo del maestro. La congruencia de sus propios actos con la responsabilidad son mensajes directos y tendrán beneficios en la actitud de los alumnos.

Es el esfuerzo del hombre quien en la reflexión descubre valores muy opuestos a posibles actitudes narcisistas.

PRINCIPIO DE MOTIVACION.

Una educación que permita al educando ser parte de su proceso necesita de estímulos adecuados, orientados hacia objetivos concretos.

La estimulación por el mero hecho de existir queda en un vacío. Actividades productoras de activismo y no organizadoras de acciones en el niño, así como un exceso de materiales en la clase sin ningún objetivo, distraen la atención. Para evitar los estímulos ineficaces o peor aún incomprensibles, estos deben relacionarse directamente a la capacidad de cada persona, tomando en cuenta además, que los individuos reaccionen de diferente manera. Una motivación formativa supone relaciones complejas entre el alumno y el maestro y los alumnos entre sí.

Para realizarse se necesita un marco libre de amenazas y frustraciones, abierto a toda experiencia y promoviendo la realización de la persona.

La motivación será un trapaso de sentimientos y de ideas que lleven al alumno en su potencialidad propia y singular a desarrollarse.

PRINCIPIO DE LA CREATIVIDAD.

El principio de la creatividad fomenta tomar iniciativa para el proyecto personal. La creatividad va más allá de una técnica para resolver problemas urgentes, es el espíritu de investigación apoyada en elementos preexistentes, rompiendo con la rutina y la indiferencia. Esta actividad permite al alumno descubrir por si mismo las relaciones, las nociones y reconstruirlas. La creatividad le da una oportunidad al niño de no

quedar relegado a recibir constantemente del exterior, una disciplina intelectual completamente organizada que pueda entender o no. Es construir sus propios razonamientos para ampliar sin cesar su curiosidad un método de vida. Lo opuesto a la creatividad es la copia, la rutina, la actividad inserta en normas asfixiantes. Creatividad es toda una posibilidad de enfrentamiento a problemas.

PRINCIPIO DE ADAPTACION.

Al llegar al principio de adaptación, éste no debe ser interpretado como un concepto de espíritu conformista que rehuye el esfuerzo y la dificultad. Es la capacidad de resolver situaciones difíciles, de configurar el destino de cada uno dentro de sus posibilidades en una actitud de constante revisión.

La educación en una educación personalizada donde se considera a la persona y sus relaciones con los otros, pone relevancia a las relaciones interpersonales. Si son pobres hay falta de comunicación y aparece la incomprensión. Ante las dificultades de establecerse internamente como persona se produce en el alumno la sensación de amenaza, causando actitudes agresivas y la imposibilidad de desarrollarse y fortalecerse para enfrentarse y adaptarse a un mundo de cambios y tensiones constantes.

El siguiente rasgo de la actividad, parte de concebir al hombre como poseedor de una personalidad unitaria en quien las energías internas desarrollan sus recursos. Es la dinámica permanente que va fraguando la personalidad.

PRINCIPIO DE AUTONOMIA.

En este aspecto el principio de autonomía alude a un tipo de actividad que no se reduce a recorrer caminos previamente señalados, sino elegidos con libertad y seguidos con flexibilidad "tiene que revestir el atractivo de lo propio, de lo que es posesión interior, más bien que simple realización de lo que otra mente ha concebido y otra voluntad ha determinado". (48)

Un aprendizaje así logrado y no integrado por decisión autoritaria, se convierte en propiedad de la persona, dejando de ser algo externo. La autonomía se desarrolla en un clima realista, de aceptación y comprensión. La autoridad docente y la coacción intelectual impiden la formación de personalidades autónomas.

EL PRINCIPIO DE EFICACIA.

Como parte del rasgo de la actividad el principio de eficacia nunca se asemeja a un utilitarismo cuyo significado es ahorro de energía o resultados cuantitativos mejores. Es aspirar a descubrir lo original de cada persona y desarrollarlo al máximo.

Cuando se toma en cuenta la personalidad del niño para no perder o destruir sus posibilidades, se prepara su beneficio y el del grupo donde él actúa. No podrá darse una actividad verdadera cuando las relaciones son de sumisión. Se entorpecen la formación de recursos propios para hacer mejor las cosas.

(48) Chico González, Pedro. Op. cit. Pág. 225.

PRINCIPIO DE SELECCION.

Cuando se habla de la necesidad de reflexionar para enfrentarse y aceptar o rechazar hechos con conocimiento suficiente de causa, estamos hablando del principio de selección, necesario para que el ritmo de la persona no se pierda en las grandes corrientes en que todo ser humano se ve incluido. Es interiorizar posibilidades de dominar energías relacionadas estrechamente con la actitud optativa ante la vida. El individuo va a llevar a cabo selecciones adecuadas cuando las experiencias ofrecidas lo valoren como persona, aquéllas que no le permitan integrarse a sí mismo distorsionan su proceso de valoración por una falta de datos para lograr la estructura necesaria. Una pasividad constante no desarrolla de manera alguna la posibilidad de escoger.

Finalmente mencionamos los principios relativos al rasgo de la socialización para permitir la apertura del individuo hacia la comunidad en que vive, a la que aporta y de quien recibe.

PRINCIPIO DE COLABORACION.

El principio de colaboración equivale a la necesidad del hombre para encontrarse con los otros hombres. La actividad de grupo, exige una estructura interior cuyo dinamismo le anime. Requiere también de una proyección externa de las actividades que lo lleve más allá de ideales puramente abstractos. La distribución de mesas en el salón de clases, el manejo de material, las decisiones tomadas con efecto sobre el grupo, son hechos concretos influyentes en la colaboración. La construcción de instrumentos internos del alumno reclama un ambiente social específico para cumplir con la condición formadora de la educación personalizante y comunitaria.

Se deberá plantear el ejercicio del espíritu crítico con estimulaciones recíprocas continuas para no caer en el peligro de formar a un individuo centrado en el yo como un obstáculo para crear las relaciones de reciprocidad de una vida social.

PRINCIPIO DE SERVICIO.

Una educación más personalizante debe facilitar la detección oportuna de la disponibilidad de cada individuo y adecuar las exigencias a la capacidad de entregar. El principio de servicio intenta desarrollar la personalidad del educando para ser capaz de valorar su trabajo y sus efectos sobre el de los otros. El servicio da una oportunidad de descubrir el sentido de pertenencia tan indispensable en el ser humano. Cuando el alumno aporta es un paso más hacia su propia afirmación y dignificación. Este principio como los otros hacen factibles las relaciones de la persona con su grupo. Los hechos educativos en su organización prevendrán hacerlo espontáneo y valioso para no caer en reglas mecánicas y actos vacíos de contenido. Por otra parte si bien los fracasos son una parte de la madurez; favorece el reconocimiento de resultados positivos, para no alejar al niño.

El servicio como forma de participación se integra con acciones y no con lecturas o conferencias.

Por último, el principio de liderazgo como respuesta a una situación social, es aprender a conducir a los demás y es una de las formas de aprender a dirigirse a sí mismo.

PRINCIPIO DE LIDERAZGO.

El liderazgo supone lograr que cada miembro de una comunidad ante varias posibilidades, seleccione caminos, se comprometa con el porvenir y se haga responsable en el grado que le corresponde. Como proceso de desarrollo interno, la formación de liderazgo comprende un alto nivel de colaboración, de servicio y la creatividad para resolver problemas. La educación personalizada y comunitaria en sus criterios básicos, impulsa las relaciones interpersonales y el mejor aprovechamiento de las potencialidades de la persona y del grupo. Un líder debe comprender y respetar la libertad y la autonomía de sus compañeros; es decir, debe descubrir en su forma dinámica la habilidad humana y conjurar el peligro de la arbitrariedad. Este último principio parece conjugar en sí todos los anteriores; es verídico pero no para producir mandato sino liderazgo de compromiso a nivel grupal y liderazgo personal ante un propio proyecto de vida.

Para hacer importante "la creación y realización del original y personal proyecto de vida: la autorrealización (49).

Al hablar de la enseñanza personalizante, se quiere decir: contar con los recursos autoeducativos de cada uno, estableciendo relaciones concretas y organizándolas racionalmente entre la individualidad naciente de los niños y aquellos que deben ayudarle a desarrollarse, asignando un papel preponderante a sus posibilidades.

El proceso educativo así concebido necesita apoyarse en el conocimiento básico del niño (Teorías del desarrollo psicológico, biológico y de la inteligencia) para que la planeación y organización de actividades e instrumentos posibiliten al niño a des-

(49) Pereira, Nieves. Op. Cit. Pág. 64.

cubrir, inferir e incorporar el conocimiento. De este modo el alumno podrá transformar su manera de ser y sus conductas en el transcurso de sesiones sucesivas de aprendizaje. La misión escolar no se reduce a la adquisición de nociones, es la de enseñar a aprender, es decir, encontrar la satisfacción de poder proseguir por sí mismo su propia educación.

Sin embargo, lo básico es el progreso y el cambio que ha experimentado al adquirir el conocimiento.

El trabajo individual debe permitir a cada alumno efectuar su adaptación. La atmósfera de clase resultará diferente, puesto que se evita la angustia reflejada en la indisciplina proveniente de una enseñanza dada a todos por igual sin considerar los intereses y las posibilidades de comprensión y rendimiento particular.

Los instrumentos utilizados en una educación más personalizante y comunitaria no son únicos y exclusivos. Su valor y posición destacan cuando se confrontan con la concepción del crecimiento personal; si no se cae en un mecanismo hueco que no induce procesos: sólo retrata la realidad pero no permite su interiorización. Deben guiar la actividad intelectual y corporal para la adquisición del saber mediante un equilibrio.

Los instrumentos adaptados a la edad y el nivel de cada niño deben ofrecer acciones ordenadas y coordinadas; para producir una progresión.

La didáctica debe ayudar a discernir más allá de lo eficaz, buscando lo adecuado para una formación profunda. Los instrumentos de trabajo quedan incluidos en la didáctica y son "los medios que el profesor pone en manos de los alumnos de manera

que le permita actuar solo" (50).

LA PROGRAMACION.

La programación cae bajo una competencia que generalmente queda en los organismos educativos oficiales del país. Lo presentado al alumno de parte del profesor para llevar a cabo su trabajo personal y pueda hacerse responsable en lo que Pierre Faure (50) llama el programa programado, incluye un orden lógico de las nociones esenciales del programa por materias y la delimitación del cuadro de actividades.

Debe estar despojado de lo secundario, pues es una guía. Al comienzo del año lectivo el alumno debe saber lo que va a aprender y su secuencia.

La programación es un instrumento que posibilita a comprender el encadenamiento lógico de lo aprendido y a la vez situar cada noción nueva en el conjunto. (progresión general de conjunto).

LA JORNADA DE TRABAJO.

Las actividades diarias no pueden seguir un esquema rígido. Prolongarlas demasiado agota las posibilidades de motivación, pero tampoco se deben cortar cuando hay un alto grado de interés y compenetración.

Cada educador debe elaborar un horario flexible evitando olvidarlo pues causa anarquía.

Se debe considerar "el ahora y el aquí, para este grupo concre

(50) Pereira, Nieves. Op. Cit. Pág. 67.

to", (51) propugnando por establecer la sucesión de actividades en un orden lógico, tanto individuales como en grupo, dentro y fuera del recinto escolar incluyendo un programa mínimo complementario.

Una enseñanza centrada en el niño; sus necesidades y su ritmo obligan a considerar los aspectos de la jornada de trabajo. En el maestro se deposita la organización de las acciones del alumno dentro del salón de clase. Esta organización determina el tipo de actividad a realizar y no el tema a estudiar. Así sabrá el niño aprovechar su tiempo para el trabajo individual o por equipo y cuándo se darán las actividades grupales (clase expositiva, toma de contacto, etc.)

El diseño de la jornada de trabajo necesita tomar en cuenta que los procesos grupales dependen cómo se relacionan las personas en el grupo y esto se puede traducir por ejemplo en formas independientes de trabajo o dependientes que requieren más tiempo la presencia del maestro.

Se planea distinto para los niños pequeños que para los mayores. Con desarrollo distinto de la inteligencia, ritmo de actividad diferente, necesidad de espacio y movimiento; los alumnos de grados inferiores requieren de más tiempo para sus actividades, se aburren fácilmente y tienen un mayor uso de materiales concretos, por lo tanto su jornada deberá ser plástica. En los grados superiores los alumnos mantienen períodos mayores de concentración se despegan de la manipulación de materiales y tienen distintas necesidades de socialización.

(51) "Distribución del Tiempo". Métodos activos para una educación personalizada. Madrid Ce. Ve. Centro de estudios por correspondencia. Sección III Pág. 3.

Finalmente la jornada de trabajo va a reflejar las concepciones del maestro; como catalizador de los elementos anteriores los va a armar en una situación clara y orgánica para permitir una fluidez de movimientos, conocimientos y formación.

PLAN DE TRABAJO.

La progresión dentro de un período de tiempo limitado, donde las nociones han sido elegidas de acuerdo al orden de la programación, es lo que se llama un plan de trabajo, Incluye las áreas, los temas por verse considerando lo adquirido anteriormente y comprenden lo mínimo realizable.

Se delimita el tiempo de trabajo, así como el momento de evaluar. Es hacer partícipe al alumno de los conocimientos (nociones) por adquirir, induciéndolos a controlar su tiempo y organizar sus actividades.

Se selecciona el tema del programa programado, pero puede originarse en otras fuentes; relacionado con algún evento especial, propuesto por la dirección de la escuela, etc. La temática se afecta por la manera de pensar de quien lo presenta, al seleccionar el maestro debe tener presente este hecho pues va a relacionarse con su establecimiento dentro del salón de clase.

Las fuentes de información parten principalmente del material del alumno: el libro de texto.

Una manera de enriquecerlo es recurrir a la información para maestros y así profundizar en los temas. Existe la falta de hábitos de estudios y la limitación de tiempo, pero una concepción clara de las necesidades de los niños nos permite ir dando respuestas.

Una vez seleccionado el tema y sus fuentes de información se puede preguntar por su significado para el maestro como adulto y cuál para los alumnos, además de los aspectos resaltados por él o los autores.

Al preparar el plan de trabajo del maestro se debe revisar si lo propuesto como actividades pueden ser realizadas y si producirán acciones en los niños. Condiciones importantes aparte de otras posibles son: la distribución del tiempo, los recursos económicos, la importancia del tema elegido, el dominio del tema por parte del maestro y los antecedentes existentes en la estructura del niño con respecto al contenido determinado.

FICHAS DE TRABAJO.

Las acciones individuales del alumno en clase se orientan por fichas, elementos de contacto entre él que las realiza y el que las maneja. Las fichas de trabajo son documentos escritos donde se unifica la observación, la acción y la sugerencia. Deben desarrollar al máximo la capacidad de investigación personal del alumno. Como instrumento de personalización deben de estar adaptadas a los alumnos a quienes van dirigidas. Redactadas por el profesor en forma directa, orientando la búsqueda y las actividades personales sin dar demasiadas directrices; deben fomentar la creatividad sin ser un acertijo desconcertante.

A través de la ficha se posibilita la iniciativa y se disciplina la mente con un final recapitulativo y permitiendo la expresión personal de lo adquirido. Necesita ofrecer una graduación de las dificultades inherentes a las nociones y aquéllas que el maestro estima provechoso crear cuando desea un trabajo profundo.

Dottrens (52) da el valor a las fichas en la medida correspondiente a las necesidades sentidas por el maestro en la enseñanza y entonces se elaboran las fichas de recuperación, las de ejercicios y desarrollo, según intereses manifestados por los niños.

Por ejemplo las fichas de ampliación permiten introducir la actualidad en la enseñanza, salir del marco estrecho del trabajo escolar, ofreciéndoles conocimientos fuera de las rigurosas clasificaciones para agudizar la sagacidad de los alumnos.

Las distintas fichas se diseñan de acuerdo a las condiciones y circunstancias en las cuales se da la enseñanza.

Ahora bien, la personalización se puede ver seriamente comprometida cuando existe una tendencia unilateral de una individualización única y constante. Las acciones colectivas llevan al alumno a actitudes de cogestión y de investigación compartida, complementándose así una educación personal y comunitaria.

Los alumnos y el maestro comparten responsabilidades comunes en un clima de respeto para lograr realmente aprendizajes efectivos.

El maestro debe establecer el clima de confianza en el alumno y sus posibilidades valorando el trabajo del niño y escuchándolo siempre.

Las diferentes formas de trabajo, fichas y clase expositiva, no son excluyentes y el profesor debe introducirlas con prudencia y progresivamente.

(52) Dottrens, Robert. Op. Cit. Pág. 28.

La expresión grupal tiene como instrumentos: la clase explicativa, la toma de contacto, la normalización y la puesta en común.

CLASE EXPLICATIVA.

La clase explicativa es un instrumento más y no la base transmisora de conocimientos. Rápidamente adquiere su valor cuando la enseñanza aprendizaje está centrada en el niño y no en el maestro.

LA TOMA DE CONTACTO.

La toma de contacto o diálogo dirigido, debe ser frecuente y variado. Consiste en "abrirse al coloquio sobre los temas en que trabaja la mayor parte de los sujetos para orientar, para prevenir, para clasificar, para estimular" (53). Su duración depende de la situación en clase. La habilidad del maestro es punto importantísimo para su orientación adecuada. Frente al peligro de la improvisación excesiva, la ventaja de apertura ofrece una multitud de aspectos interesantes.

PUESTA EN COMUN.

La puesta en común implica una metodología más rigurosa. Es una aportación de lo trabajado para conocimiento y complementación de todos. Está basada en el conocimiento del grupo sobre el tema a exponer.

Como debe ser completa e íntegra, debe conocerse con tiempo

(53) Chico González, Pedro. Op. Cit. Pág. 302.

anticipado cuándo se va a llevar a cabo.

Pedro Chico la llama "la verdadera lección dialogada sobre un tema y con el debido rigor para que resulte completa" (54).

LA NORMALIZACION.

El deseo de crear en la comunidad escolar un clima de respeto, de comunicación, de ayuda mutua, una vida social. Una vida comunitaria va a encontrar respuesta en el manejo correcto de las cosas y de las ideas, la conquista de los conocimientos y el comportamiento en la colectividad.

Para encaminar hacia una normalización adecuada Pierre Faure propone la educación de los movimientos y del ritmo, el afinamiento del equilibrio. Una toma de conciencia de los ruidos, dominio progresivo sobre todo su ser, para adquirir la flexibilidad del cuerpo a fin de poder expresar lo vivido interiormente (55).

La normalización se refleja en el orden dinámico producido por convencimiento en una actividad motivada y la interiorización de normas.

El manejo de la psicomotricidad contribuye a instalar la normalización; la dimensión motora como reguladora de las actividades dinamiza y empuja a la creatividad, ayudando para que cada quien conduzca progresivamente y en su manera personal su desarrollo.

La expresión corporal, así como la verbal y la escrita se in-

(54) Chico González, Pedro, Op. Cit. Pág. 302.

(55) Faure, Pierre S. J. "Normalización". Ponencia al II Congreso Nacional Brasileiro Montessori. Sao Paulo. Pág.17.

tegran a los instrumentos, programas, planes de trabajo "poniendo bajo norma interna las acciones" (56), organizando e interiorizando los estímulos para poder poner en su orden las actividades a partir de necesidades personales hacia una dinámica de crecimiento, con una percepción de su entorno para responder conciente y responsablemente. Su gran relevancia radica en la armonía que ofrece para el desarrollo del trabajo del alumno.

CONTROL.

El control tiene un doble significado, es el punto final del proceso y con la misma relevancia es el diagnóstico, la aportación de nuevos datos. No se trata de fiscalizar acciones, es verificar resultados de dichas acciones como coincidentes o desviadas de lo deseado. "El control mira al futuro, es estímulo para la acción". (57) Le corresponde en última instancia al profesor, pero cada vez queda más claro que el alumno debe participar en su propio control. La evaluación entendida de este modo se presenta como medio imprescindible para adecuar la enseñanza, de forma constante, al ritmo de cada alumno.

El profesor puede llevar a cabo el control por medio de pruebas que existen en el mercado o aquellas que él elabore. La educación requiere del docente una aptitud creadora y una actitud abierta para valorar y utilizarlas (pruebas objetivas, aquellas basadas en material gráfico, o las de respuesta libre, etc.)

AUTOEVALUACION.

En cuanto a la autoevaluación (del alumno) es fundamental en

(56) Minakata Alberto. "Normalización". Apuntes Colegio Hebreo Tarbut, México, 1981.

(57) Pereira, Nieves, Op. Cit. Pág. 139.

una educación personalizante pues cada quien constata el propio progreso "es el propio juicio sobre el resultado de esfuerzos anteriores" (58).

Los ejercicios de autocontrol pretenden establecer lo más objetivamente posible el avance en el aprendizaje. El hábito del autocontrol ayuda a no pasar a otra actividad sin haber controlado y verificado lo anterior.

MATERIAL MANIPULATIVO.

Otro instrumento es el material manipulativo, por medio del cual el niño descubre y profundiza ciertas nociones. Es el que permite tocar y palpar para comprender, experimentando en forma personal y concreta dichas nociones (Tabla de Pitágoras, Tablero de Numeración, etc.).

INSTRUMENTOS DE EDUCACION SENSORIAL.

Se trata de enseñar al niño a mirar lo que ve, a escuchar lo que oye, a palpar lo que toca a través de diversos ejercicios. Al observar y comparar, el niño estima lo que compara, despertando el espíritu en la realización del trabajo intelectual (material audiovisual).

LOS MEDIOS DE EXPRESION.

El poder expresarse debe ser facultado. Si bien puede enriquecerse con técnicas, se debe cuidar la peligrosa repetición.

(58) "Distribución del tiempo". Op. Cit. Pág. 19.

Lo necesario es nutrir la inspiración de cada niño, función del maestro, poniendo a la disposición el lenguaje hablado, el escrito, la música, el uso del color. Crear un ambiente acogedor en el que cada alumno pueda ser escuchado y respetado (zonas, trabajos creativos, etc.)

BIBLIOTECA.

Con este último instrumento hemos hecho una revisión, no de todas las posibilidades de instrumentos dentro de una metodología correspondientes a la visión que se elige del hombre.

Al hablar de la biblioteca se puede aludir a la general de la institución, pero se debe mencionar aquella imprescindible dentro del aula. Los libros donde el alumno consulta y descubre serán comunes como una disciplina, una exigencia con bases más lógicas para encontrar respuestas (el globo terráqueo, diccionario, libro de consulta de historia, etc.).

Hoy la importancia del libro de texto debe ser compartida con otras fuentes de datos tan incrementados en la actualidad. El profesor deberá fomentar las opciones formativas y orientando a los alumnos en la lectura.

Ningún instrumento considerado aisladamente produce procesos, es en su conjunto que se logra una verdadera y adecuada acción formativa.

Por rica que sea una forma didáctica y por experimentados sus fundamentos, debe recordarse que "lo valioso no es, pues, el procedimiento, el sistema o la distribución, sino el educador que sabe hacerse a la circunstancia vital del educando y provocar en él, la acción perfectiva. (59)

(59) Chico González, Pedro. Op. Cit. Pág. 266.

V. DESCRIPCION DE LA ESTRUCTURA ACTUAL DE LA PRIMARIA
DEL COLEGIO HEBREO TARBUT.

ASPECTO INTERNO.

La Primaria registra 610 alumnos con un promedio de 350 familias. Pertenecen a un nivel económico medio alto y las edades de los niños fluctúan entre los 6 y los 12 años (13 años excepcionalmente).

Existen 22 grupos con sus correspondientes maestros y un coordinador por grado. Se trabajan cuatro horas con treinta minutos de descanso. Todos los maestros tienen a su cargo las cuatro áreas: matemáticas, español, ciencias sociales, ciencias naturales. De primero a cuarto grado tienen clase especial de dibujo, en las dos restantes este aspecto queda cubierto por los maestros de grupo. Las otras dos clases especiales son educación física y música con profesores específicos.

Maestros y alumnos trabajan en un edificio especial para la Primaria, pero comparten servicios en las otras secciones. Por ejemplo el patio, la Biblioteca, los Departamentos de Audiovisual, Psicológico, Actividades extracurriculares y Administrativo lo mismo que el transporte.

ASPECTO EXTERNO.

La Primaria está incorporada a la Secretaría de Educación Pública. Se observa el calendario oficial y los niños faltan sólo en las fiestas judías mayores. Los maestros asisten a la

escuela. Desde que existe el nuevo proyecto estas fechas se aprovechan para efectuar jornadas de trabajo maestros-asesores.

La escuela está sindicalizada y por lo tanto las plazas le pertenecen. Cualquier cambio o decisión en relación con maestros debe ser notificada al sindicato. El profesorado está compuesto mayormente por mujeres con promedio actual de edad de 30 años. (60)

	76-77	77-78	78-79	79-80	80-81	81...
Mujeres	18	17	19	20	19	18
Hombres	6	6	4	2	3	2
Promedio de Edad (hombres y mujeres)	39.6	31.2	30.8	29.8	31	30

Las variables representadas por las otras secciones y por la enseñanza del hebreo como segundo idioma no se explotan en este estudio. La decisión obedece a que el cambio de currículum sólo ha tocado en primaria al programa de español, en el colegio para distinguirlo se le llama programa oficial. Sin embargo los efectos de lo hecho en la primaria sobre la secundaria, preparatoria o el hebreo deberán ser revisados en otro estudio.

La dirección de la primaria pertenece al cuerpo de Dirección, es decir se comparte la dirección de la escuela con las otras direcciones teniendo un Director General al frente. La Primaria es autónoma en cuanto a verse interferida en sus relaciones internas por las decisiones de las otras secciones.

(60) Documentos del Departamento Administrativo del Colegio Hebreo Tarbut.

Existe un Consejo Consultivo en la Primaria para el nivel de planeación compuesto por la Dirección, subdirección, asesor interno (asesor externo eventual), Psicólogo. La implementación es llevada a cabo en la actividad interna de la escuela.

Funciona una sociedad de padres de familia; acompaña las actividades extraescolares.

El Patronato de la escuela tiene las decisiones administrativas y es informado del aspecto pedagógico. El cambio en el currículum de la Primaria ha sido guiado principalmente por un asesor interno y otro externo con la aceptación del Patronato.

EL PROBLEMA.

Hace 39 años la comunidad judía establecida en México construye el Colegio Hebreo Tarbut. Esta escuela se desarrolla siguiendo patrones comunes a la mayoría de los colegios privados. Tratar de tener buenos maestros que ofrezcan abundante información a sus alumnos, que éstos cumplan con las tareas en casa, y que los exámenes que se ofrezcan a cada estudiante puedan ser resueltos lo más brillantemente posible y si además se agregaba que los maestros lograran un control adecuado dentro de su salón (su evaluación como un buen profesor aumentaba) daba gran prestigio a la institución.

Para 1976 el perfil de padres ha cambiado notablemente. Ya no es la primera emigración europea y asiática con bajo porcentaje de profesionales, cuyos hijos van a una escuela organizada de manera intuitiva. Hoy los padres ya son nacidos en México y su nivel profesional es diferente 47.6% tienen escolaridad superior a preparatoria, el porcentaje de las madres es del 32% (61). Entonces se efectúa un alto significativo en la sección de Primaria. Un grupo inquieto dentro de la escuela formado por algunos directivos, padres y maestros quizás influido por las vertientes de educación activa en boga, o por problemas con alumnos y maestros, empieza a preguntarse sobre otras posibilidades dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Sus visitas a colegios por lo pronto, permite contemplar otro tipo de relación entre el maestro y el alumno y aparece como opción fuerte la educación personalizada y comunitaria; una educación centrada en el niño y en la cual el maestro se convierte en facilitador y no transmisor de todo el conocimiento.

(61) Abruch Linder, Miguel. Reporte de Investigación "Opiniones y actitudes de los Padres de Familia del Colegio Hebreo Tarbut con respecto a diversas facetas de la vida del Colegio". Mayo-Octubre 1980, pág. 8.

Sin haber planificado, ni tener soluciones alternativas se lanza el anuncio del cambio en la escuela. Los maestros existentes iban a cambiar en su concepto educativo y por lo tanto en la metodología. Padres con una larga historia de clases frontales, tareas, exámenes, para sus hijos ahora necesitaban enfrentarse a otras demandas. Y sobre todo, los alumnos educados año tras año de esta manera, un día al empezar el nuevo año escolar 1976-77 después de una capacitación a la docencia consistente en unas visitas y un cursillo, se encontrarían con distintas peticiones de sus profesores.

Se emite la declaración de haber adoptado la enseñanza personalizada y comunitaria. ¿Qué ha pasado en este proceso?. La elección de este estudio, puede aclarar y aportar algo de lo sucedido en un cambio educativo, un cambio de currículum (todo aquello que interviene en la manera de cómo el niño aprende y lo que aprende).

Las expectativas de los resultados rápidos siempre son altas. Expectativas equivocadas para la educación. Existen muchas dificultades desconocidas y por lo tanto se entorpecen procesos. Sin planeación y laborando con seres humanos y sus relaciones, las consecuencias favorables en un cambio son más difíciles de obtener y sobre todo es forzoso conceder un plazo mayor del proporcionado a un cambio referido a productos concretos y materiales.

En la actualidad se trabaja dentro del Colegio de modo diferente a como se hacía hasta antes de 1976. La preocupación es si los maestros del programa oficial utilizan los instrumentos, en qué medidas y sobre todo si tienen congruencia con las ideas sobre las cuales están basados. Para poderlo definir hemos tomado elementos y a través de este estudio descriptivo, verificar nuestra hipótesis.

Los instrumentos de la educación personalizada y comunitaria han cambiado el currículum de la Primaria del Colegio Hebreo Tarbut.

VI. ANÁLISIS DEL PROCESO EDUCATIVO.

La educación personalizada y comunitaria avanza lentamente. En la Ciudad de México se implanta en varios colegios particulares. En la provincia, Guadalajara, Jalisco una escuela oficial la Urbana No. 9 tiene un gran éxito. De ellas el Colegio Tarbut tomaría el proyecto para resolver algo que a nadie le quedaba claro. Seguimos el modelo de Kauffman (ver pág. 18) para poder hacer un análisis operativo de lo acontecido en la escuela.

Se había declarado desde 1976 un cambio entorpecido por la resistencia de veinticuatro maestros profundamente divididos. Se iba a cambiar lo puesto en palabras sencillas diría la manera de enseñar, el acercamiento a otra proposición de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores eran y son sindicalizados. Cualquier idea era difícil de introducir. Distintos cursos, intentos anteriores de educación universitaria (62) no servían como el mejor ambiente para introducir algo que cuestionaba de base. Ahora el centro de la educación era el niño y no el maestro.

El ambiente no era propicio. Alumnos desordenados. Distintas demandas del patronato (representación de padres) por mejorar algo desconocido. Todo esto estaba llevando a una crisis. Ver cuadro de Necesidades.

(62) Los grados tuvieron un maestro por cada área. Un tiempo rotaron los alumnos, otro los maestros dentro de las aulas.

ENTREVISTAS A INFORMANTES

NECESIDADES - La discrepancia de dónde se está y adónde se quiere llegar.

PADRES	MAESTROS	ASESORES	PSICOLOGA
<p><u>PADRES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionamiento al marco educativo. - Nuevos sistemas. - Rompimiento de la relación maestro-alumno. - Educación para distintos alumnos. 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión libre de alumnos. - Eliminación de motivaciones negativas (represión, calificaciones). - Comprensión de conducta distorsionada (alumnos). - Relación diferente, maestro alumno. - Eliminación de tareas mecánicas 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alejamiento del maestro de enseñanza frontal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos activos de su educación. - Desaparición del maestro informador. - Proceso educativo basado en el interés del niño.
<p><u>PATRONATO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevación del nivel de competencia. - Conocimientos de otras opciones. - Análisis del programa oficial y su implementación. - Elección de técnicas que lleven a la reflexión (alumno) - Elección de técnicas que permitan actuar (alumno). 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Evolucionar. - Guiar de distinta forma. - Abrirse a un cambio. - Una educación activa. - Solución de fallas posteriores en los alumnos. 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Una escuela atractiva para padres. - Una escuela de competencia. - Escuela que promueva la actividad. - Comunicación abierta maestro-dirección. - Revisión de valores - Revisión de la primaria a causa de cambios institucionales. 	

Las demandas recibidas en el Patronato de una escuela mejor, más atractiva, no eran compartidas en su totalidad por todos los padres. Había una parte de padres con una sensación del orden muy parecida al existente cuando ellos eran alumnos; así habían estudiado y era muy tranquilizante asomarse a un salón y ver a todos los niños ordenados y atendiendo al maestro. Sin embargo, no podía esconderse la inflexibilidad de los marcos construidos para dejar fuera a los niños excluidos de esa rutina. La apatía se mezclaba con la indisciplina. Las tareas y ejercicios repetitivos no eran suficientes para controlar a los estudiantes; los maestros, angustiados, esgrimían las calificaciones para motivación y control. La educación estaba centrada en las posibilidades del profesor y si ésta producía las calificaciones con mucha o poca participación de los alumnos para llenar los parámetros de un buen docente, se satisfacían las exigencias de los padres. Como participantes de una escuela perteneciente a una comunidad, la influencia de éstos era muy grande, pero no iba más allá de inquirir constantemente, si el maestro asistía a clases, verificar si daba trabajos y si manejaba una relación tolerable con los alumnos. Ese era el clima establecido. El colegio cumplía con el cometido de recibir a los niños, el maestro debía impartir conocimientos y los exámenes y sus calificaciones, completaban la labor esperada.

Padres con otros objetivos y el surgimiento de distintos estilos educativos provoca un medio ambiente diferente alrededor de la institución.

Dos nuevas maestras al incorporarse al sistema de la escuela, en 1976 trajeron como propia otra concepción de la educación. Apareció también en ese año el Departamento de Psicología y en su trato con los niños percibieron su posición dentro de la escuela y sus resultados. Los representantes de algunas de las

secciones de la estructura escolar se estaban uniendo, no para sumarse sino para interactuar y desarrollar una realidad distinta de funcionamiento para el colegio.

Cuando la Dirección dio su apoyo y hubo un eco en el Patronato, la búsqueda de las alternativas comenzó. Sin embargo, antes de haberlas delimitado bien, ya se estaba inmerso en las tareas. Frente a qué poder evaluar las acciones tomadas, no se estableció. La solución ofrecida por la psicóloga, con una metodología aparentemente atractiva, apareció en el colegio entre padres y sobre todo entre maestros, como una acumulación más a otros cambios de diferentes tipos. No hubo un estudio de alternativas, probablemente no había tiempo. Para unos se presentó como un cambio más, ya estaban acostumbrados a estos sucesos; en otros, las reacciones fueron violentas. Se estaba atentando contra la historia y la cultura de más de treinta años en todos los subsistemas, tanto en lo administrativo como en lo educativo. En ninguna de las entrevistas hay evidencias de que la alternativa de educación personalizada y comunitaria, hubiera sido siquiera analizada; en lo pedagógico u organizativo. Se fue ofreciendo una acción aquí, otra allá.

Las necesidades hoy pueden ser expuestas; en el momento inicial del cuestionamiento, para muy pocos quedaban claras.

La alternativa decidida dentro de la escuela a un nivel radical (ver cuadro de ALTERNATIVAS) reunió algunas inquietudes personales. Era el pequeño núcleo en un lanzamiento espontáneo, en actitud de inspiración para presentar a los padres una bandera anunciando el cambio a la educación personalizada. Aparecía con una filosofía agradable y atractiva. El "qué" empieza a tomar forma; buscar una educación más agradable para el niño, cambiar sus hábitos, maestros en actitud reflexiva y de cuestiono

ALTERNATIVAS DE SOLUCION - Opción entre dos o más cosas.

PADRES	MAESTROS	ASESORES	PSICOLOGA
<p><u>PADRES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de nuevos sis temas en otras escue-- las. - Distintos cambios desa- parecidos. - Cambios sin base. 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Un trabajo motivado. - Educación como compro- miso. - Experiencia donde el ni- ño aprende por gusto. - Unión de inquietudes. - Eliminación de la ley del menor esfuerzo. 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Libertad al servicio de la persona. - Manejo de una apertura hacia el respeto. - Búsqueda de asesores. 	<p>Educación personaliza- da.</p>
<p><u>PATRONATO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación Personaliza- da. - Revolución sin pasos específicos. 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de otras escuelas. - Trabajo con otros méto- dos e instrumentos. 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Una opción con dimensión antropológica. - Una solución de moda. - Respuesta persona y no institucional. 	

PERFIL DE LA MISION: Tener una propuesta contra qué evaluar.

PADRES	MAESTROS	ASESORES	PSICOLOGA
<p><u>PADRES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuste de una metodología al salón de clase. - Desconocimiento (un cambio como muchos otros). 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionamiento de maestros - Cambio de hábitos en los niños. 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tendencia personalizante en educación. - Atención al alumno. 	<p>Participación del niño en el aprendizaje.</p>
<p><u>PATRONATO</u></p> <p>Ausencia</p>	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Superación personal (maestros) - Forma de trabajo agradable para los niños. - Educación centrada en el niño. 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Superación del niño. - Capacidad de decisión. - Adquisición de hábitos. 	

namiento para poder ajustarse frente a cada grupo con los métodos e instrumentos necesarios. En la alternativa elegida, la relación entre maestro y alumno debería ser diferente. El currículum, a pesar de estar basado en los contenidos determinados por las autoridades oficiales, necesitarían ser implementados tomando en cuenta, con más rigurosidad, al niño. El niño debía participar de su educación en una tendencia más personalizante.

Las funciones, o sea la secuencia para llevar a cabo las distintas tareas, por el mismo proceso seguido, no se establecen. Aparecen algunas pero sin ser secuenciadas, ni siguiendo una línea directiva. Ver cuadro de FUNCIONES. Una decisión tomada y masificada en tan corto tiempo, daría amplio margen a las coartaciones.

Padres angustiados reciben instrumentos; ellos al igual que sus hijos y por qué no, en un principio, ni los maestros pueden manejar. Hay una respuesta de presión y agresión. La energía del exterior necesitada por el sistema para virar, es escasa. La labor de indagación y sensibilización, no había sido suficiente. Esta era una más de las primeras expresiones de resistencia. Los padres mismos no lo comprendían. ¿cómo poder inducir y conducir a sus hijos a elegir y decidir por si mismos?. Era una situación amenazadora de lo estructurado y la escuela por el momento no respondía en el cambio con el nivel necesario. Ver cuadro de COARTACIONES.

Los facilitadores del cambio proponían algo destructor de lo sabido, ¿quién podía tranquilamente aceptarlo?. De repente se ofrecía dejar atrás lo conocido para empezar con algo nuevo, pero en un contexto donde se califica al maestro como el dueño del conocimiento. La angustia, los calificativos de legalidad o de imposición son apenas recursos lógicos en uso para defenderse.

FUNCIONES

El cómo y en qué orden hacer las cosas:

PADRES	MAESTROS	ASESORES	PSICOLOGA
<p><u>PADRES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagaciones. - Toma de modelos. - Instrucción de maestros. 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo de la escuela a través de sus departamentos. - Contactos con instituciones (Educación Personalizada). 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico. - Sensibilización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura - Opinión de padres. - Sistemación del cambio.
<p><u>PATRONATO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización a padres. - Sensibilización a maestros. 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Información. - Comunicación - Respaldo de directivos. 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuidad. - Incorporación de agentes de cambio 	

PADRES	MAESTROS	ASESORES	PSICOLOGA
<p><u>PADRES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pláticas para padres. - Cursos para maestros. - Uso de guías. 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cursos - Trabajo con el Departamento Audiovisual. - Información constante. - Coordinación. - Resolver problemas a los alumnos. 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización padres y maestros. - Maestro facilitador. - Guías. - Puestas en común. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación. - Ambientación. - Normalización.
<p><u>PATRONATO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Seminario para padres. solamente - Ausencia de tareas. 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación de escuelas. - Maestro facilitador - Distribución diferente de alumnos en el salón. - Uso de material diferente. - Mobiliario distinto. 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de agentes de cambio. - Continuidad. - Nueva asesoría. 	

COARTACIONES

Dificultades con que se encontró el proyecto.

PADRES	MAESTROS	ASESORES	PSICOLOGA
<p><u>PADRES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Padres rutinizados. - Cambio que altera. - Dificultades sin solución. - Falta de cooperación. - Lo desconocido intranquiliza 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Incapacidad de soportar crítica (maestros) - Incapacidad de autoanálisis (maestros). - Cambio impuesto. - Larga Historia institucional. - Incapacidad para corregir la disciplina. 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resistencia sindical. - Interferencia de padres. - Desconocimiento de criterios provoca parálisis. - Introducción arbitraria de instrumento provoca parálisis. - Falta de comunicación entre asesores 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de planeación
<p><u>PATRONATO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio sin planeación (retroceso). - Valoración arbitraria sobre el docente. - Demandas amenazantes para el maestro. 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Imposición de trabajo diferente (maestros). - Introducción <u>ilegal</u> del cambio. - Invitaciones aisladas al cambio. - Angustia ante resultados. - Angustia frente a los alumnos. - Uso del tiempo libre de los maestros. - Falta de seguimiento. 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores personales - Situación impuesta. - Declaraciones apresuradas. - Cambios previos. - Falta de claridad. - Desconocimiento. 	

Con los alumnos pasaba algo similar. Habían terminado su último ciclo escolar donde el maestro les decía lo que tenían que hacer y ellos debían escuchar y responder cuando se les pedía. En el siguiente ciclo se les dijo; hazlo tú solo, tú vas a investigar, tú trabajarás según tu ritmo. La situación era desconcertante. Se había declarado el cambio y recién se efectuaban los primeros tanteos para llevarlo a cabo.

La observación, en otras escuelas, de algunas aulas, los dos cursos y las dos pláticas, habían sido el primer contacto con la educación personalizada que se había decidido implantar. Actualmente entendemos el entusiasmo del pequeño núcleo, apoyado en la introducción de los primeros asesores a manera de sensibilización, en sustitución de toda planeación.

La selección de tareas y medios se hizo partiendo de una realidad existente para otros colegios. El resultado; los maestros los utilizaron según su estilo conocido. Pronto se notó una situación directiva y autoritaria persistente en el nuevo lenguaje de fichas, programas, puestas en común. Ver cuadro de TAREAS.

Desde esos momentos hasta ahora al terminarse la investigación, muchas cosas han sucedido. Hoy con claridad se nota un criterio educativo basado en el niño como parte de su proceso educativo. Es en este punto donde los maestros están efectuando su cuestionamiento. Los asesores junto con los profesores han comprobado que los instrumentos deben hacerse propios, si no se cae en la mecanicidad y la enseñanza-aprendizaje se localiza en los instrumentos y no en el proceso del individuo.

La conciencia del cambio existe; quienes no comprendieron los criterios básicos de una educación personalizada y comunitaria

o se sintieron incapaces por lo difícil y doloroso, se han retirado.

En la acción evaluatoria, se dibujan claramente las nuevas necesidades. Definir el perfil del maestro y ser conocido tanto para quien se incorpora como para el que es incorporado a la institución.

Al saber de las pretensiones existentes, la resistencia por sentirse amenazado o fuera de lugar, baja. Los profesores lo mencionan como punto indispensable. Ver cuadro de EVALUACION.

Lo que se debe hacer y su secuencia parte de las demandas de los mismos profesores. La implementación deberá encontrar todo el apoyo de la organización educativa para agilizarla y poder igualar el alto nivel de concientización con la realidad concreta. Los padres hoy saben y valoran a través de lo vivido con sus hijos el desarrollo de la capacidad de reflexión, de elección.

Son los niños quienes definirán el proyecto. Faltan tres generaciones para ser formados íntegramente, dentro de la educación primaria en esta proposición. Además cada maestro lleva su propio ritmo y el aporte como facilitador en la situación enseñanza-aprendizaje no será el mismo para todas y cada una de las generaciones.

Las dos maestras convertidas en agentes de cambio entraron al Colegio Tarbut, dialogaron mucho con la Directora y con la Psicóloga. Cuando ingresaron, el porcentaje de maestros hombres era del 25%; con el desarrollo del proyecto éste bajó hasta el 9%. La edad promedio de los maestros que en 1976 al empezar era de 36.9 de 1977, a la fecha se mantiene entre el 29.8 al 31.2. Ver Estructura actual de la Primaria del Colegio Tarbut pág. 76.

Existe una interpretación sociológica al respecto que

EVALUACION

¿Dónde estamos hoy?.

PADRES	MAESTROS	ASESORES	PSICOLOGA
<p><u>PADRES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe un cambio. - No hay presión. - No hay angustia. - Desaparición del maestro informador. - Niños libres. - Superficialidad. - No hay investigación. - Fichismo. 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio notable. - Existe un compromiso. - Madurez. - Tranquilidad por el cambio. - Cambio según personalidad del maestro. - Dificultad para situar el proceso 	<p><u>INICIALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Error de implementación. - Peligrosa resistencia pasada. - Cambio en desarrollo.
<p><u>PATRONATO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción del cambio. - Desaparece la confusión. - Buena sensación - Existencia de algunas quejas. - Dudas acerca de la implementación. - Necesidad de un maestro de perfil específico - Definición del perfil del alumno 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia e interiorización del cambio. - Alcance de algunos objetivos. - Necesidad de seguir evolucionando. - Dificultad de evaluar por las distintas personalidades (maestros) - Necesidad de personal adecuado. - Necesidad de asesoría - Falta aún mucho - Existencia de errores 	<p><u>ACTUALES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio en marcha. - Fase de transición. - Viabilidad positiva. - Existencia de proposiciones para consolidar y continuar. - Participación. - Claridad de funciones. - Metodología en desarrollo. - Cambio de actitud del maestro. - Interés en los niños - Aparición de problemas desconocidos 	

el sexo y la edad han influido negativamente en el cambio. Los hombres y una edad madura ofrecen más resistencia. Este argumento tiene toda su validez, sin embargo, no podemos dejar de preguntarnos, si no va más allá de estos factores, es decir si está localizada en los rasgos personales de cada individuo con tolerancia a la amenaza de toda su estructura y la respuesta que pueden ofrecer. En la actualidad los maestros abren fácilmente las puertas de sus clases y permiten la observación, cuando el estilo anterior era el trabajo a puerta cerrada.

De los instrumentos revisados, la programación sólo en dos maestros aparece en el lado débil de la evaluación, (comprende: no existe, existe alguna expresión del instrumento). Esto se explica porque en jornadas de trabajo para maestros uno de los objetivos primordiales, fue efectuar la revisión de la programación de la Secretaría de Educación Pública (programa programado).

La biblioteca dentro del salón de clases es un instrumento poco utilizado (siete maestros) esto puede entenderse como un problema de la escuela. Hay una falta de interés debido a la existencia de una biblioteca general. Tampoco los maestros y padres se han unido para impulsar su instalación dentro del salón de clase.

Por otro lado en algunos grupos han existido pérdida de libros y a esto se añade la falta de cuidado en el manejo hasta destruirlos.

Hasta hoy la labor se ha efectuado sobre el contenido de los libros oficiales de la Secretaría de Educación.

Muchas veces el desplazamiento de los alumnos hacia la biblio-

CUADRO # 8
 UTILIZACION DE LOS INSTRUMENTOS DE ENSEÑANZA PERSONALIZADA EN EL SALON DE
 CLASES POR CADA MAESTRO DE LA PRIMARIA DEL COLEGIO HEBREO TARBUT.

MAESTROS OBSERVADOS		NO EXISTE EL INSTRUMENTO	EXISTE ALGUNA EXPRESION DEL INSTRUMENTO	EXISTE EL INSTRUMENTO PERO NO ES UTILIZADO ACECUADAMENTE	EXISTE EL INSTRUMENTO Y SE UTILIZA	EXISTE EL INSTRUMENTO, SE UTILIZA EN TODA SU POSIBILIDAD.
PRIMERO	A	1	1		13	3
	B	1	2		15	
	C		3		5	10
	D		2		1	15
SEGUNDO	A	4	8	3	3	
	B	7	7		4	
	C					
	D				8	10
TERCERO	A	6	6	3	3	
	B	6	6	2	4	
	C	9	7	1	1	
	D	12	5		1	
CUARTO	A		1		8	9
	B	4	4		10	
	C	10	5		3	
	D		3	1	7	7
QUINTO	A	2	4		12	
	B	13	3		2	
	C	8	10			
SEXTO	A	8	6	3	1	
	B		6		11	1
	C		1		7	10

teca reduce el material de trabajo de los maestros a lo que los niños tengan inmediatamente a mano. Un paso hacia adelante será cuando sea comprendida la necesidad de enriquecer los contenidos con bibliografía adicional y se exija la biblioteca dentro del salón de clases.

Los instrumentos de: material de manipulación y material audiovisual sufren del mismo fenómeno (aún menos maestros lo manejan, seis) pero aquí la explicación es otra. Para su empleo se requiere tiempo y profundización en la materia. Tiempo para conocerlos, manejarlos y planeación para introducirlos adecuadamente. El conocimiento de la secuencia y la lógica de la materia y de la inteligencia del niño se hacen indispensables. Si esto no existe el material puede resultar neutro o aún negativo. Debido a esto los maestros tienden a hacerlo a un lado. Otro aspecto es que el material está en el Departamento Audiovisual y no en el salón de clases y además es elaborado por dicho departamento dando una sensación a los maestros de algo ajeno. El departamento ha comprendido y lentamente cambia su funcionamiento. Existe también un taller de matemáticas el cual permite a los maestros familiarizarse con todo lo implicado en el uso del material de manipulación y el material audiovisual.

El autocontrol se localizó únicamente en dos salones de clases. Maestros que ya han hecho propio este estilo, no han podido desarrollar este instrumento. En él se requiere mucho del alumno, el poder revisarse a sí mismo es un proceso difícil de lograrse. Se requiere de gran disciplina interna para poderlo ejercer. Podemos aventurar a éste como uno de los últimos instrumentos que exista adecuadamente.

La utilización del control aparece generalizado; dos maestros

CUADRO # 9

CONJUNTO DE LA OBSERVACION DE LA PRIMARIA DEL COLEGIO HEBREO TARBUT
E INSTRUMENTOS DE ENSEÑANZA PERSONALIZADA EN LOS 22 GRUPOS.

MAESTROS OBSERVADOS	NO EXISTE EL INSTRUMENTO		NO ES UTILIZADO ADECUADAMENTE	SE UTILIZA	SE UTILIZA EN TODA SU POSI- BILIDAD
1° s	2	8		34	28
2° s	11	15	3	15	10
3° s	33	24	6	9	-
4° s	14	13	1	30	16
5° s	24	17		14	-
6° s	8	13	3	19	11
TOTAL	92	90	13	121	65

182 Puntos en las columnas consideradas negativas
13 Puntos en la columna considerada neutra
186 Puntos en las columnas consideradas positivas

lo registran en "existe alguna expresión"; los demás están en el aspecto positivo. Existe una necesidad dada para cualquier maestro de llevar control. En este momento del proyecto, el ambiente de comprensión a lo que el alumno hace ha influido sobre todo en este instrumento. Un control adecuado del trabajo del alumno implica una acción constante de verdadera revisión, es significativa por eso el instrumento existe en un 90% en el salón de clases.

Los instrumentos restantes aparecen en especial en aquellos once profesores quienes hoy dan la tónica al colegio y ofrecen la vista de conjunto y permiten esbozar las afirmaciones de cambio de currículum en la primaria. El puntaje de equilibrio 182-186 (ver cuadro) manifiesta el avance del proyecto, si se recuerda el comienzo con sólo dos nuevas maestras convencidas y un absoluto desconocimiento por parte del personal existente. Vale la pena agregar que únicamente 1 ó 2 maestros de nuevo ingreso han tenido conocimiento de esta actitud frente a la enseñanza. Esto implica la necesidad de además del cambio interno de los maestros, la fuerza para incorporar a nuevos compañeros. Son once los maestros del grupo generador.

Se encuentran situados en "existe el instrumento y se utiliza" y "existe y se utiliza en toda su posibilidad". Su estilo se ha impuesto. Se han aglutinado como núcleo de acción. Estos profesores ofrecen hoy a los demás la oportunidad de acercarse. Los siguientes cuatro docentes, cuyas marcas se desparraman entre la "no existencia del instrumento", hasta "se utiliza", se manejan con paso lento. Su decisión es de incorporarse aunque cada vez es más claro que para continuar en la escuela no queda opción, pero por personalidad se dificulta arriesgar su estructura.

Los últimos tres maestros nuevos sin lograr su incorporación se retiraron a final de año. Lo distinto es que no se presenta como resistencia, es el reconocimiento a la imposibilidad de hacer propio el proceso. Debemos aclarar, el hecho de ser nuevos no aparece como razón suficiente porque existen otros cinco maestros quienes ingresaron este año y manifestaron una actitud de trabajo en una educación centrada en el niño.

Confrontar los resultados de nuestra escuela con las otras situaciones observadas, sirve para saber lo mucho que aún se puede y debe mejorarse. Ver cuadro # 10. Pero los colegios como diferentes organizaciones sociales tienen su cultura peculiar, sus interacciones propias y sabemos actualmente si tratamos de calcarlas puede llevar al fracaso.

Por eso si de las otras dos escuelas observadas no se registra ningún instrumento en los primeros niveles a excepción de Ficha de Trabajo, (63) no debe aparecer como meta el ser idénticos a ellas. El uso de material sensorial y de manipulación en estos colegios ha sido reducido. Había indicaciones sobre alumnos estacionados en esta etapa y sin pasar al logro de habilidades. (64)

Estos datos significativos como revisión son los que se deben tomar en cuenta como aportación al proceso del Tarbut.

La visita a las clases de estas dos instituciones dio la im-

-
- (63) Esa escuela optó por utilizar el plan de trabajo del niño. Suponen que desde 2o. año el alumno puede seguir un plan evitando manejar tantas fichas.
- (64) Por ejemplo: entendían la multiplicación, sin embargo, - no era ejercitada lo suficiente como para convertirla en una habilidad.

CUADRO # 10

UTILIZACION DE LOS INSTRUMENTOS DE ENSEÑANZA PERSONALIZADA
EN EL SALON DE CLASES DE OTRAS ESCUELAS.

MAESTROS OBSERVADOS	NO EXISTE EL INSTRUMENTO	EXISTE ALGUNA EXPRESION DEL INSTRUMENTO	EXISTE EL INS- TRUMENTO PERO NO ES UTILIZA- DO ADECUADAMEN TE	EXISTE EL INS TRUMENTO Y SE UTILIZA	EXISTE EL INS- TRUMENTO Y SE UTILIZA EN TO- DA SU POSIBILI DAD
ESCUELA A				3	15
A				3	15
ESCUELA B			1	2	15
B	2		1	2	13
B	2		1	3	12

presión de una alta interiorización de hábitos en una actitud personalizante. Verdadera o resultado de represión necesitaría análisis, esta información sale de los límites de este estudio.

Nos permitimos añadir datos reveladores al criterio de que existe un cambio de currículum y no solamente algunos instrumentos nuevos dentro del salón de clases:

- La instalación de un taller de matemáticas de autogestión, cuyo objetivo manifestado es establecer una secuencia de las matemáticas en la escuela primaria, (Ver anexo).
- La Coordinación, grupo de profesores, la cual se reúne desde septiembre de 1980 para aclarar las dificultades pedagógicas de sus compañeros y maestros y que produce instrumentos de trabajo partiendo de sus necesidades. (Ver anexo).
- Jornadas de incorporación de los maestros diseñadas por la Dirección, el asesor interno y la Coordinación. (En un principio existía una franca oposición, hoy son demandas). (Ver anexo).
- Jornadas para padres. Programas de difusión para los padres en un intento de acercarlos y hacerlos parte del proyecto educativo con la participación de los maestros. (Ver anexo).
- Una Dirección a nivel de Consejo Consultivo que funciona desde enero de 1980, cuyo objetivo es planear en conjunto a partir de las demandas de la Primaria.
- Primera revisión de las programaciones de la Secretaría de

Educación Pública en un acto de programar las programaciones. Distinguir las nociones que el niño debe alcanzar y la secuencia de acuerdo a su desarrollo. Punto de partida del maestro dentro de su salón de clase. Programas de continuidad con la sección inferior del Colegio (Kinder) y la superior (educación media) realizadas por maestros, asesor y psicólogo cuyos planteamientos son diferentes a los de la primaria. (Ver Anexo).

En el aspecto evaluatorio se están empezando a crear instrumentos no lo suficientemente agudos en este momento, pero están permitiendo la revisión de lo sucedido.

- La presentación del Consejo Consultivo y los maestros al Patronato de cómo se ve el proceso de la primaria "Audiovisual de la Primaria". (Ver Anexo).
- Examen de rastreo (español y matemáticas) elaborado desde el Consejo Consultivo con el aporte de los maestros. Uno que cubre de 1er. año a 3o. y otro de 4o. a 6o. grado. Se aplicó la primera muestra en la escuela. Una segunda muestra incluyó nuevamente a nuestra escuela y alumnos de otra institución. La afinación de este instrumento permitirá introducirlo al principio del año escolar para diagnóstico. Su objetivo es situarse en la realidad, saliéndose de lo escueto de la calificación numeral para evaluar procesos en el niño de acuerdo a los contenidos de las programaciones. (Ver Anexo).
- Como proceso de reflexión, el acto de autoevaluación de los maestros frente a la dirección. (Ver Anexo).
- Cuestionario de los padres para evaluar el programa de difu

sión y poder replantear la organización de esta actividad, basada en los hechos reales que ofrecen los padres. (Ver Anexo).

CONCLUSIONES Y PROPOSICIONES.

Este estudio ha revisado la propuesta del cambio en el currículum, llevado a cabo en la Primaria del Colegio Hebreo Tarbut.

1. Al empezar este estudio dentro de la escuela, quedó claro que no podría referirse únicamente a una de sus partes, pues al ser toda una estructura orgánica, un sistema, la revisión neutra de lo que sucede con los maestros daba resultados sec cionados. Se necesitó tener en consideración, cómo se afectan las relaciones entre padres, maestros y alumnos; es decir, partir de la reunión de interacciones del sistema para describir el proceso, poner un orden a las cosas ocurridas y confirmar la inexistencia de otras. Aunque el estudio abarca en especial lo acontecido a la planta docente, se to mó en cuenta la intervención familiar y su posición frente a otro tipo de educación. El enfoque sistémico aclaró la existencia de una sola alternativa propuesta a necesidades lo calizadas por un pequeño grupo de personas, en un principio no relevante, pero más tarde convertido en generador de acciones. Describiendo el proceso seguido por el colegio emergen las necesidades actuales. Nuevas coartaciones pueden aparecer; falta de recursos materiales, insuficiente capacitación de maestros, padres alejados de la escuela. Estas deben ser tomadas en cuenta cuando se ofrezcan nuevas posibilidades de solución a los problemas actuales.
2. Cómo aprende el niño y lo que aprende tiene una perspectiva distinta hoy en los salones de clase del colegio. Se pueden efectuar algunos cambios en instrumentos o técnicas, pero la opción elegida se relacionó directamente con el currículum. Si bien los contenidos están decididos por una apreciación externa correspondiente a las instituciones ofi-

ciales; los maestros y asesores por primera vez modifican la situación áulica y su entorno, dándose un cambio en el currículum. Ahora la experiencia de aprendizaje está centrada en el alumno, ha pasado de la pasividad a ser actor de su educación. Esto implicó una distinta organización de materiales, de contenidos, de actitudes hacia el aprendizaje. Por lo tanto el currículum ofreció la relación de todo aquello perteneciente al quehacer del alumno y del maestro en una experiencia de aprendizaje, dentro y fuera del aula. La extensión y las implicaciones de esta proposición hizo necesario tener un acercamiento teórico a todo lo interviniente en la formación del currículum.

- 3.- Exponer la integridad del yo, la amenaza de un cambio a lo conocido, a las costumbres, a toda una cultura, conlleva en sí mismo con un alto grado de seguridad, un factor resistencia considerable. Se reconocieron los efectos en cada uno de los componentes del sistema. La rutina tranquilizadora de los maestros deja muy poco espacio para las innovaciones. Es difícil encontrar la aprobación de los padres para experimentar con sus hijos, en todo caso si quieren cambiar, ellos van a elegir rechazando todo lo impuesto desde afuera. Se hizo un viraje incomprensible para padres y maestros, impactando necesariamente a los alumnos.

En este trabajo se le dió una gran importancia a la teoría del cambio. Las entrevistas, las observaciones fueron acumulando la información sobre las consecuencias de un cambio en una historia de más de 30 años.

De los resultados obtenidos se ha establecido un acercamiento distinto por parte de la institución hacia padres, maestros y alumnos. Hasta cuánto se puede proponer un cambio, el grado de amenaza tolerable y la posibilidad del indivi-

duo o individuos para entrar en él. La planeación de futuros pasos en el proyecto deberá incluir la labor necesaria sobre reacciones positivas y negativas para el logro de objetivos.

4. La educación personalizada y comunitaria es en la actualidad el eje educativo de la Primaria del Colegio Hebreo Tarbut. Sin embargo, el éxito de este proyecto está muy condicionado a la aceptación de los padres. La decisión del cambio la tomaron unos cuantos, consolidar un estilo de vida escolar donde la persona-el alumno- es lo significativo tiene mayor viabilidad en una escuela pequeña, o tal vez nueva desde su comienzo o formada sobre una línea clara y al incorporarse las familias la acepten y participen en la vida educativa. Sin embargo, la existencia de una escuela del Estado grande y con estructuras rígidas ha probado el éxito de una acción educativa más personalizante y comunitaria creando expectativas positivas para intentar cambios aún dentro de escuelas establecidas largo tiempo.

El libertinaje ha dado paso a una libertad pero todavía mal manejada. Existen ciertas cosas claras para los maestros, pero la profundización en los criterios que sustentan este proyecto, despejarán dudas en cuanto a una libertad comprometida. Los niños no cumplen sus trabajos, gritan dentro del salón. La comunicación deseada entre maestros y alumnos no se ha internalizado. Se pasó del silencio de la clase frontal a movimientos inútiles y pérdida de tiempo. Esto no sucede todo el tiempo ni con todos los maestros. El adecuado uso de instrumentos desarrollarán acciones en los niños, no el activismo fuera de control.

Una actitud creadora de respuestas ante problemas tiene di-

ficultades en la escuela. Los padres con una sobreprotección o mal entendida atención complican el desarrollo de esta habilidad, menospreciando las posibilidades de los niños. Hay optimismo al observar en grupos la capacidad de organizar toda una jornada de trabajo sin maestro al frente. Con el material existente los alumnos diseñan sus actividades. La motivación se manifiesta en un trabajo continuo, con objetivos claros los niños saben lo que pueden proponer.

El plan de trabajo del maestro demanda poner en papel todo lo relacionado con el aprendizaje: tiempos, contenidos, evaluación, que deben a su vez corresponder a niveles de logro, características de grupo, secuencia y lógica de las ciencias, desarrollo del niño. Debido a esta dificultad se derivan varias más, de ahí el énfasis al desarrollo de este instrumento. Las guías han dejado de ser copias de trozos de texto, sin embargo, se trabaja en la comprensión de su diseño con respecto a su intencionalidad. Una guía de introducción que incluye sólo repetición, atropella procesos. Las guías deben estar organizadas según se busque por ejemplo aplicación del conocimiento o reafirmación. Las guías conducen la situación de aprendizaje dentro del salón de clase. Su conexión con la programación, los niveles de logro de los contenidos, uso de material concreto, el aspecto evaluatorio y relación con el plan de trabajo se aclara cada vez más. Es necesario consolidar la elaboración de guías desde una concepción global. El aprendizaje que siempre se ofrece segmentado es uno de los grandes inconvenientes de los maestros. Integrar todas las experiencias educativas posibles para el alumno en un algo coherente y que pertenezca a la realidad es hasta hoy un problema.

Al definir los elementos de la opción elegida una educación

personalizada y comunitaria los hallazgos mostraron un número considerable de maestros que hoy desarrollan una educación centrada en el niño y permiten afirmar la existencia de un cambio en el currículum. Además, al final del estudio ya no existía un solo maestro en actitud de resistencia, aun que no todos estuvieran en la misma etapa.

Los padres han dejado de reclamar y en la actualidad se acercan a indagar sobre lo hecho en el colegio; la incomodidad de lo desconocido ha sido sustituida por una aceptación. El marco tradicional ha desaparecido. El cambio se ha sistematizado, el incremento de instrumentos integrados al salón de clases como: las guías, las puestas en común, la jornada de trabajo, dan ya una característica a la Primaria.

Cada maestro necesitó revisar dichos instrumentos y entender los para poder utilizarlos, ir más allá de copiar procesos de otras escuelas, pues al no ser comprendidos han causado dificultades.

Los profesores del Colegio Tarbut han empezado a generar acciones personalizantes en las otras escuelas donde también trabajan en educación elemental. Al convertirse un proyecto de vida enriquece donde quiera que se encuentren.

Los resultados del estudio sugieren que una educación personalizada y comunitaria no es solamente metodología y medios, sino es toda una actitud hacia la educación. La apertura de los maestros, las demandas de una mayor preparación y su consistencia como grupo, se reflejará por fuerza en un beneficio para los alumnos.

Como recomendaciones finales podemos proponer:

- 1) Dedicar la siguiente fase del proyecto a la profundización de contenidos.
- 2) Elaborar en el Colegio un banco o archivo para que no sean inútiles los esfuerzos de los maestros en la producción de materiales, de manipulación, guías, evaluaciones, programaciones; estos servirán para ser tomados como base.
- 3) Establecer talleres o coordinaciones como la de matemáticas para cubrir todos los elementos de la educación: psicomotricidad, creatividad, lingüística.
- 4) Continuar el proyecto a las otras secciones y a la enseñanza del idioma hebreo. Esta unidad y continuidad tendrá un efecto positivo en el desarrollo del alumno. En la actualidad como existe puede dar una sensación de desequilibrio dentro de la escuela.
- 5) Diseñar una evaluación para los alumnos. Sólo cuando ésta se efectúe, el proyecto podrá ser valorado completamente.
- 6) Enriquecer el proyecto manteniéndose en contacto con escuelas en un estilo similar. También ofrecer lo que existe hoy en la primaria del Tarbut a aquellas instituciones que quieran optar por una alternativa educativa en donde el niño personalice más su proceso educativo. Esto podrá hacerse a través de observaciones dentro del salón de clase, y participación en talleres o jornadas de trabajo para maestros, instituidos en el Colegio Hebreo Tarbut.

A P E N D I C E

ANEXO

Las Entrevistas:

Esta forma de investigación nos permitió medir las opiniones, las actitudes y las evaluaciones que los entrevistados hicieron del cambio.

Identificación. Lugar y tiempo en la institución.

1. Nombre
2. ¿Cuál es la posición dentro de la escuela en el momento actual?.
3. ¿Cuánto tiempo llevas en este puesto?.

Percepción de la situación. Desde lo existente, cómo se formularon las necesidades.

4. ¿En qué situación se encontraba la escuela al iniciarse el cambio?.
5. ¿Qué incitó a llevar a cabo el cambio?.

Proyecto. Reconocer la planeación.

6. ¿Qué elementos se tomaron en cuenta para llevar a cabo el cambio?.
7. ¿Quiénes intervinieron en el cambio?.

Posición personal ante el cambio. Efectos y reacciones.

8. ¿Cuál era tu momento personal al iniciarse el cambio?.
9. ¿Cómo evalúas hasta donde ha llegado el cambio a partir de la declaración de estar en una educación personalizante?.
10. ¿Hay algo que quisieras decir tú?.

ENTREVISTA
(Maestro)

ANEXO
Feb., 1981

P. ¿Cuál es tu nombre?

R. Zoila Esperanza Mora y Torres.

P. ¿Cuál es tu posición en la escuela en la actualidad?

R. Soy maestra de 2° año. Desde hace 4 ciclos escolares que estoy en el mismo grado, y dos veces coordinadora, pero dentro de la escuela, 7 años.

P. ¿Me podías describir cómo era la escuela cuando tú entraste, más bien, cuando empezó el cambio?

R. Bueno, la forma en que trabajábamos aquí en la escuela era tradicionalista completamente, y hará unos 4 años más o menos se introdujo o se trató de introducir dentro del colegio la educación-personalizada y hubo gente que estuvo muy entusiasmada. Nos invitaron, y nos exhortaron para ver si podíamos seguir con ese sistema y sobre todo más que seguir, conocerlo. Tuvimos muchas fallas, creo que todavía las tenemos, pero en aquella época, hubo muchos tropiezos, puedo mencionar a una compañera que fue la que trajo la idea aquí al Colegio Maru, que le comentó a la que era entonces nuestra directora. A pesar de su edad y su forma tradicionalista de haber trabajado, dijo; pues vamos a empezar y algunos aceptamos, otros se quedaron rezagados, y aún en este momento, creo que hay gente que se resiste un poquito, pero la mayoría estamos dentro de. Si no lo estamos haciendo plenamente, si estamos interesados, y hemos visto muchos avances.

P. Mencionas la educación tradicionalista. ¿Podrías explicar más cómo es esa educación, cómo era esa educación, qué había antes acá?

R. En primer lugar, de tipo frontal el maestro dando su clase expositiva y el niño escuchando, o recibiendo, participando realmente poco. Debía estar callado para poder escuchar al maestro que era el que hablaba. Todo se lo poníamos en bandeja para que el niño nada más recogiera; participaba realmente poco, ahora estamos descubriendo que el niño nada más era receptor.

P. Mencionaste a la directora que empezó el cambio pero te pregunto ¿qué incitó el cambio?.

R. Lo que incitó el cambio, aparte del entusiasmo de la directora fueron Maru y otras personas del colegio, pero pienso yo que eran básicamente las fallas, que se encuentran en los niños de grupos superiores, es decir cuando entran a la secundaria.

P. Cuando empezó el cambio, tú te enteraste, supiste o percibiste, ¿qué puntos, se tomaron en cuenta para empezar a llevar a cabo dicho cambio?.

R. Legalmente no hubo. No se cómo se introdujo. Estábamos 2 ó 3 personas y lo que yo recuerdo es que de momento me ví envuelta en aquéllo, me agradó la idea, y así asistimos a un primer curso en el cual nos pusimos en contacto con los elementos característicos de una educación personalizada y comunitaria. Asistimos realmente pocos maestros; fue en época de vacaciones y nos resistimos un poco porque se nos ocupaba en vacaciones, nos molesta cuando nos invitan en esa época. Hubo poca asistencia del colegio; pero de ahí empezó a nacer, ya más fuertemente la inquietud para hacer otro tipo de educación, otra forma, y sobre todo que estuviera centrada en el niño, eso fue lo que personalmente a mí me agradó, más que nada. Pensar en el niño y menos en nosotros mismos.

P. ¿Quiénes intervinieron en el cambio?.

R. Realmente teníamos poca comunicación, y a pesar de los horarios teníamos poca comunicación, cada quien se encerraba en su grupo, y nos saludábamos pero no había una relación como la que existe ahora. Creo que ha sido benéfica y sobre todo nos ha servido no nada más en el aspecto social, sino en el aspecto profesional. Los agentes, para mí que fueron los pilares fuertes de aquí del colegio, son en primer lugar la directora, porque si ella no hubiera aceptado ese cambio, (tenía mucha gente cerca deseando que no hubiera cambios en esa época), gente muy fuerte en ese tiempo que hubiera dicho no. ¿Cómo iban a hacerlo si siempre habíamos trabajado así?. Los niños del colegio, no se prestan, son niños de un nivel que no permitirán la educación personalizada, etc. y buscaron argumentos para no introducir este estilo. Pero si hubo compañeras que también estuvieron muy comprometidas que han llegado a interiorizarse en nuestro sistema.

P. Cuando empezó el cambio ¿cómo te sentías tú, cómo era tu historia personal, cómo eras tú, cómo te recuerdas?

R. Bueno, yo, por los años de servicio que tengo en el sistema oficial, pues tradicional completamente. Cuando empezó el cambio, no me resistí porque me empezó a agradar, no me resistí y sobre todo más que nada fue una curiosidad, qué era lo que se podía obtener de lo que estábamos haciendo. Entonces empecé a asistir a los pocos cursos que podía, que me ha permitido mi ritmo de vida, y mis problemas familiares. He asistido y creo que he sacado mucho provecho. Yo creo que si el sistema tradicional, lo hubiéramos llevado tan bien cimentado esto se nos hubiera facilitado más. Si hubiera habido bases más firmes, no en éste sino en cualquier otro sistema, hubiéramos estado más seguros porque si creo que nos faltaba mucho conocimiento de los que estábamos manejando; es toy hablando en forma personal. También detecto en mis compañeros cosas que podríamos prestarle mayor atención, estudiar un poquito más, y todo saldría mejor y no nada más en este sistema,

cualquier otro sistema que llevara el colegio, o al colegio que fuéramos podríamos trabajar mejor.

P. ¿Si tuvieras que decir en dónde estamos, es decir evaluar hasta ahora el cambio?

R. Si pudiera evaluar por un número, podríamos decir que estamos en un 8 ó un 9 porque nos falta mucho todavía por caminar, y aún dentro de las cosas que creemos, que estamos haciendo bien todavía sentimos ciertas fallas. Creo que día a día lo estamos haciendo un poquito mejor y dándonos cuenta de los errores que hemos cometido, quizá seguimos cometiendo, pero ya estamos más conscientes, más interiorizados en el sistema. Nos falta mucho repito y creo que nunca vamos a acabar de decir lo que necesitamos, como maestros, como personas, como conductores de niños más que nada.

P. Al resumir toda la entrevista, de las pocas preguntas que te hice ahora, ¿qué más me quisieras decir que sientes es importante?

R. Una de las cosas importantes para mí es la categoría o la personalidad de los maestros. En algunas ocasiones, he exteriorizado que no toda la gente, que entra a una escuela o que entra a un sistema está tan interiorizado en él y sobre todo no lo siente. Entonces, los caracteres, traumas, los complejos que se traen influyen para que un maestro se desenvuelva o no dentro de su grupo. Creo que el escoger o seleccionar al personal, es muy importante, que se busque gente, no bella por fuera sino adentro. Que traiga más humanidad para los niños y sobre todo que sienta que este tipo de niños, este niño tiene ciertas características que demanda una guía más firme y con una personalidad que al niño le ayude para su formación. Hay niños con aspectos muy distorsionados, porque nosotros los maestros también las tenemos. Yo creo que al niño sí lo podemos conducir, si nosotros también estamos interiori-

zados en la forma que queremos que sea el niño. Si al niño le decimos; no tires basura, no hagas tal cosa y nosotros lo estamos tirando por el otro lado; entonces estamos equivocados, nosotros decimos no hagas y nosotros lo hacemos.

Guía de Observación

Se elaboró para determinar que sucede en el salón de clases. Elegimos los instrumentos y le dimos una valoración.

INSTRUMENTOS

Programación. La revisión de la Programación de la Secretaría de Educación Pública y su secuencia lógica. La progresión general - de conjunto por aprender y aprendido.

Plan de Trabajo. Viene a marcar con detalle; los temas, su organización, su evaluación dentro de tiempos controlados.

Jornada de Trabajo. La sucesión de actividades en un día en un orden lógico tanto para el alumno como para el grupo.

Estos tres instrumentos deben reconocerse a través de documentos, colocados en el salón de clase o en el pizarrón.

Distribución de la clase. Habla de la colocación de los alumnos - en la clase.

Lugares de expresión. La distribución del espacio en zonas de - trabajo. Una organización que permita las actividades.

Instrumentos que se observan en el salón de clase de acuerdo a su distribución física.

Control. Verificación escrita de los resultados de los alumnos - por parte del maestro.

Autocontrol. Formas escritas de constatar el alumno su propio progreso.

Guía. Ficha de trabajo. Los documentos escritos que deben conducir y unificar en el alumno la observación, la sugerencia y la acción hacia el conocimiento.

Guías (otras). Documentos con graduación de dificultades que permiten corregir, ampliar y profundizar el conocimiento.

Se observaron también a través de documentos.

Trabajo individual. Sin ser un instrumento, (rigurosamente hablando) permite observar el momento propio individual.

Trabajo por equipos. El desarrollo de un trabajo en común.

Normalización. El reflejo de un orden dinámico para desarrollar el clima de respeto, comunicación y ayuda.

Toma de contacto. Diálogo dirigido para orientar y estimular.

Puesta en común. El conocimiento del grupo sobre el tema.

Estos cinco instrumentos fueron observados en la forma de trabajo.

Material de manipulación. Como Tabla de Pitágoras tablero de numeración.

Material audiovisual. Instrumento sensorial para diversos ejercicios.

Biblioteca. Libros de consulta en clase.

Estos son los instrumentos de trabajo para descubrir, profundizar o aplicar nociones por medio del ejercicio.

COMENTARIOS. Necesarios para complementar la observación

La graduación según la presencia de los instrumentos arriba mencionados fue:

1. No existe
2. Existe alguna expresión
3. Existe pero no es utilizado adecuadamente

A partir de este grado, se mostró a los maestros que están en cam
bio:

4. Existe y se utiliza
5. Existe y se utiliza en toda su posibilidad

GUIA DE OBSERVACION
 INSTRUMENTOS DE EDUCACION PERSONALIZADA
 UTILIZADOS EN EL SALON DE CLASE

120 .
 ANEXO

Maestro :Montserrat Grado: 4o. Fecha Marzo 23, 1981.

	No existe	Existe algu- na expresi3n	Existe pero - no es utiliza do adecuad.	Existe y se utiliza	Existe y se utiliza en to das sus posiB
Programaci3n				✓	
Plan de trabajo		✓			
Jornada de trabajo				✓	
Distribuci3n de la clase				✓	
Lugares de expresi3n					✓
Control					✓
Autocontrol				✓	
Guía-Ficha de trabajo				✓	
Guía - otras				✓	
Trabajo individual					✓
Trabajo grupal					✓
Normalizaci3n					✓
Toma de contacto					✓
Puesta en com3n					✓
Material de manipu- laci3n				✓	
Material audiovisual					✓
Biblioteca					✓

Comentarios: Una maestra que es activa y aporta.

COLEGIO HEBREO TARBUT

TALLER DE MATEMATICAS

Dic. 1980

GUIA PARA LA INTRODUCCION DE
INSTRUMENTOS DE OPERACION

Una enseñanza por operación parte del manejo y la interacción que el niño tiene con los materiales e instrumentos didácticos.

Los instrumentos por sí solos no son suficientes para producir en el niño un aprendizaje significativo. Es necesario proceder a una presentación atinada y una secuencia en su uso que conduzcan al niño por el camino del descubrimiento y el aprendizaje.

Podríamos pensar en utilizar una rutina de carácter más bien general que podría estar basada en los siguientes pasos:

1. Presentación del instrumento: sus partes, su forma, algunas de sus cualidades principales: color, material.
2. Manipulación del material por parte del niño para que éste sienta y cobre la dimensión de los mismos.
3. Ubicación del niño en el concepto o noción a aprender.
4. Explicación de la utilización que el material tiene en el conocimiento que va a adquirir.
5. Dar indicaciones que ayudarán al niño a manipular el material que le facilitará la adquisición del conocimiento cuidando de:
 - 5.1.) Buscar los verbos de acción que indiquen lo que el niño va a hacer con el material.
 - 5.2.) No dar más de una acción al mismo tiempo.

- 5.3.) Revisar la secuencia de las acciones para evitar que se le demande una acción compuesta que depende de una acción anterior.
- 5.4.) Interactuar con el niño para discutir que entiende el niño que hace produciendo verdaderas operaciones en lugar de meras manipulaciones.

Podríamos ejemplificar la rutina anterior con la presentación de las "Tablas de Pitágoras".

RESUMEN DE ALGUNOS PUNTOS CONCEPTUALIZADOS EN LAS
JUNTAS DE COORDINACION

Este documento incluye los aspectos más relevantes que se han tratado en las Juntas de Coordinación.

El resumen pretende extraer aquellos momentos de reflexión que han originado algunos conocimientos nuevos. Expuestos acá servirán para buscar nuestra comprensión, la utilidad que nos representan y regresar sobre ellos para cuando sea necesario.

1) INTRODUCCION DE RUTINAS

La meta del salón de clase implica la producción de constantes cambios. Cosas nuevas son introducidas constantemente. Esto se vive con más intensidad al inicio del año escolar y su presencia se reduce con el pasar del tiempo.

Para facilitar la introducción de cualquier rutina, modalidad de trabajo, normas u otras actividades, sugerimos el siguiente algoritmo:

a) Convertir la necesidad a problema por resolver

La introducción de algo nuevo responde al registro de alguna necesidad. Esta puede verse reflejada en los alumnos, el maestro o la institución.

El primer paso consiste en convertir esa necesidad en un problema por resolver.

El espacio en el salón de clase es muy reducido. Hay la necesidad de reducir las cosas que existen en el salón.

Convertir esta necesidad a problema, sería preguntarse: Qué objeto de los que más espacio ocupan en el salón, podría sacarse.

b) Formulación de Alternativas

Todo problema bien planteado ofrece caminos deformativos para su solución.

El segundo paso consiste en plantear algunas de estas alternativas, buscando aquellas cuya ejecución es más factible; brillantes ideas terminan en el bote de la basura, por no poder implementarse.

c) Elección de las alternativas y revisión de su implementación

Escoger una alternativa en ocasiones es trabajo complicado; - más difícil es encontrar la forma adecuada para que una buena-idea, realizable, no tropiece con obstáculos que pudieran ser-prevenidos y lo haga fracasar. El tercer paso implica traba--jar sobre los pasos que hay que dar para implementar nuestra - alternativa.

En el ejemplo anterior la alternativa podría ser: Sacar aque--llo que más estorba y de lo cual se puede prescindir: las mochilas.

AREA: CN - CS

PLAN DE TRABAJO DEL MAESTRO

MAESTRO: Hilda Hernández RojasGRADO: 2° ATEMA (S) La Salud necesidad básicaTIEMPOSDURACION: Un mes (octubre)ASIGNACION:40% T.P. - 2 hrs. 10 min. (por s.)50% T.G. - 1:20 hrs. (por semana)NIVEL DE LOGRO: Reconocer los alimentos que componen una dietabalanceadaEntender que el ejercicio es esencial para el desarrollo de nuestro cuerpo.TIEMPO ACTIVIDAD:Tarea y 50 min. (diarios) (1 sem. 25min)15 min. T.P. 15 T.P.1 hr. (durante una semana) T.P.30 min. T.P.1:20 T.G.Tarea30 min. t.p.30 min. - 30 min. T.P.ACTIVIDADES: Registrar su alimentaciónLeer un documento sobre la alimentación - ExpresarloAgrupar los alimentos de acuerdo a una característicaDiseñar un menúConfeccionar un lunch colectivo (nutritivo)Recolectar fotografías de atletas y personas comunesObservarlos, expresar las actividades de unos y otros Comparar los. Leer sobre el cuerpo - Expresar conclusionesModelar en plastilina. 30 min. T.P.Mover el cuerpo 1:20 T.G.INSTRUMENTOS: Registro (tomar conciencia de lo que se come)Documento (información)Tarjetas o alimentos (clasificar)Periódicos, revistas (recolección)Libros (información) crece sano y fuerte. Que hay en nuestro cuerpo. Cómo trabaja tu cuerpo. El Quillet de los niños Tomo I, 64-71Plastilina (expresión).EVALUACION DEL PLAN:EVALUACION: En el diseño del menú y sobre todo en la observación de los elementos que componen su lunch cotidiano.FIRMA:

FICHA DE TRABAJO
MATEMATICAS

ANEXO
I
6° Grado

NUMERACION: SISTEMAS DE NUMERACION DE BASE

1. Trabaja con los ábacos, en base 10 y observa:
 - ¿Cuántas fichas puedes colocar en cada barra? (de derecha a izquierda).
 - Más allá de nueve fichas, se pasa a las unidades de 2°, 3er., - 4°, etc.
2. Trabaja con las "Tablas de valores" y fichas.
 - Coloca fichas en los cuadros y da su valor; observa.
 - Cuántas fichas pueden colocarse en cada cuadro: 1°, 2°, 3°, 4°, etc. (de derecha a izquierda).
 - Nombra cada uno de los órdenes: unidad, decena, centena, mi- - llar, etc.
 - Coloca fichas, formando números diversos, léelos.
 - Representa números, colocando fichas en los cuadros y suma los valores que adquieren. ___ Escríbelos.
 - Escribe con notación científica el valor, de cada potencia de 10 usada.
3. Siguiendo los mismos pasos, trabaja con base 8,5,4,3,2.
 - Escribe cuántas cifras se usan en cada base. Cómo se usa el - cero.
 - Cómo se leen los numerales en base 8,5,4,3,2. Escríbelos en - notación científica. Resuelve las páginas: 22, 23, 24, 25. del Más Allá de Arit.

II

OPERACIONES: CONVERSION DE NUMERALES DE BASES: 8,6,4,3,2, A
BASE 10

1. Dibuja ábacos, en diferentes bases numéricas.

2. Escribe la equivalencia de cada cifra, en base 10.
3. Suma esta equivalencia.
4. Investiga, ¿cómo se convierte de cualquier base numérica a base 10?
5. Compara tu trabajo con el procedimiento indicado en el libro.
6. Realiza ejercicios varios, siguiendo dicho procedimiento.
7. Escribe qué operación se realiza para convertir de otras bases a base 10.
8. Si tienes que convertir de base 10 a otras bases, ¿qué operación harías?
9. Escribe un numeral en base 10 y trata de convertirlo a la base que escojas.
10. Consulta el libro, y compara con tus resultados.
11. Resuelve las páginas: 26 y 27 del Más Allá de la Arit. Controla. P.C.

GUADALUPE ESTEVA

INVITACION

Se ha convertido en una necesidad de nuestro profesorado la creación de un espacio de tiempo para reflexionar conjuntamente sobre los principios que guían la labor educativa inspirada en una concepción Personal y Comunitaria.

La primera fase del taller estará dedicada a revisar algunos elementos que forman el marco de referencia conceptual y filosófico de esa concepción educativa. Asimismo enmarcaremos los principios psicológicos en los que se funda.

La superación personal del maestro es condición necesaria para lograr la superación de los alumnos.

TE ESPERAMOS

Sept.

PROGRAMA

Jueves 25

9:00 - 9:30

*Presentación del Programa

9:30 -11:30

*Los principios de una enseñanza Personalizante. (Trabajo personal y grupal)

11:30 -12:00

*Descanso

12:00 -13:00

"Puesta en Común

Viernes 26

9:00 - 9:45

*La Psicología de Jean Piaget
Presentación

9:45 -11:30

*Trabajo Personal y Grupal: Algunas aplicaciones al aula.

11:30 -12:00

*Descanso

12:00 -13:00

*Puesta en Común

Hemos hecho mención de los principios de Adaptación, Creatividad, Libertad, Motivación y Responsabilidad como procesos y no actos únicos, y que nos permiten guiar nuestra actuación dentro de una situación educativa.

Del principio que elegiste ¿cómo lo reconocerías que es parte o no de tu actitud?

¿Cuál podría ser la limitación de este principio que tu mencionarías, dentro de la relación Maestro-Alumno?

Explica tu respuesta.

Formula la programación de un tema que muestra como iniciar la integración del principio elegido en el proceso de:

Enseñanza-aprendizaje

Jornadas de Trabajo para
Maestros.
Colegio Hebreo Tarbut
Septiembre 1980

PROGRAMA 1a ETAPA

(Sólo para aquellos que asisten la primera vez: Padres de alumnos que entran a la Primaria y no han tenido ningún contacto anterior con nosotros y para aquellos padres - que no han participado en ninguno de los - proyecto anteriores)

ENERO	18,	1981	Convivencia. Padres, Alumnos y Maestros - en el Bosque del Pedregal
ENERO	29,	1981	Análisis de los principios de una enseñanza personal y comunitaria
ENERO	En la noche	y	
FEBRERO	17,	1981	En la noche
FEBRERO	18-19	1981	Observaciones en los salones de clases.
FEBRERO	26,	1981	Instrumentos de trabajo en una educación personalizada
FEBRERO	En la noche		
MARZO	19,	1981	Panel Evaluatorio
MARZO	En la noche		

PROGRAMA 2a ETAPA

(Sólo para aquellos que ya nos conocen y quieren seguir compartiendo experiencias con nosotros, que han estado en - alguno de nuestros programas anteriores).

ENERO	18,	1981	Convivencia, Padres, Alumnos y Maestros en el Bosque del Pedregal
ENERO	29,	1981	Introducción "Qué tipo de hombre queremos formar"
ENERO	En la noche		
FEBRERO	17,	1981	El Querer ser; qué hacemos para lograrlo? Principios y análisis de documentos
FEBRERO	En la noche		
FEBRERO	18-19	1981	Observaciones en los salones de clases.
FEBRERO	26,	1981	Cambio en la educación. Conferencias y Discusión
FEBRERO	En la noche		
MARZO	19,	1981	Panel Evaluatorio
MARZO	En la noche		

México D.F., a 26 de Marzo de 1981

Junta del Consejo Consultivo.

Con la presencia de

Isaac Mendelson
Alberto Minakata
Pnina Painsod
Esther Frid
Miriam Florman

Lugar: Dirección de Primaria

Hora: 10:00 AM

Phina: Se está planeando para las maestras de hebreo para el año siguiente darles diferentes sistemas de enseñanza.

Alberto: Lo ve como un evento de sensibilización.

Phina: El deseo es de concientización a través de diferentes puntos de vista. Todo el mundo sabe que necesitamos algo; pero no quiero llegar con algo impuesto.

Isaac: Es una rutina existente que ha pesado; y permitido implementar la labor en el salón de clase. Las reuniones de los miércoles incluye cursos de información y la otra sección era preparación de material. Hay que sopesar hasta dónde se puede romper lo que es la "seguridad, alimentación", ver que significado tiene. Y por el otro lado qué se les va a proponer. No les queda claro a las maestras lo que hacen.

Pnina: Existe una mezcolanza. Quiero saber ¿qué hacemos y qué es lo que estamos produciendo?.

Isaac: No hay intencionalidad sin programación; por eso es necesario desmontar.

Alberto: Necesidad de montar un esquema de análisis y luego poder producir proporciones diferentes.

Ideas que se manejan como tormentas de ideas y pensar más las relaciones que esto implica.

COLEGIO HEBREO TARBUT
 PROGRAMACION ESPAÑOL
 2° AÑO 1980
 Fragmento

ANEXO

a) Expresión oral	b) Expresión escrita	c) Lectura	ch) Lingüística	d) Iniciación a la Literatura
<ul style="list-style-type: none"> - Describir lo que observa. - Hacer preguntas respecto a la lámina "Flores". - Platicar con sus compañeros "Frutas". - Decir palabras con alguna característica "Juegos". - Intercambiar experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar círculos en figuras. - Seguir instrucciones. - Escribir nombres. - Subrayar sílabas mixtas. - Copiar palabras. - Explicar con sus palabras. - Escribir letras faltantes - Hacer dibujos. - Practicar trazos verticales y horizontales para hacer las letras: l, ll, i, t. - Escribir palabras con estas letras y formar enunciados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar láminas, mapas, dibujos. - Separar las figuras iguales. - Leer instrucciones. - Buscar palabras que tengan sílabas compuestas. - Buscar palabras para un mismo objeto. - Formar nuevas palabras. - Leer en silencio, textos, fragmentos literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - La Lengua, es el medio más importante de comunicación. - Diferentes lenguas que se hablan en México. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leer fragmentos literarios.

Estimados Padres de Familia:

Tenemos el gusto de invitarles a la reunión de bienvenida que el Colegio les brinda a Uds. con motivo del ingreso de sus hijos al Ciclo de Primaria.

Esta reunión se llevará a cabo el día Martes 2 de Junio de 1981 a las 20 hrs., en el Salón de los Maestros de nuestra Escuela, situada en Lago Banguelo No. 36-B, Col. Anáhuac.

Esperando contar con la presencia de Uds. reciban un atento y cordial saludo.

DIRECCION DE PRIMARIA

DIRECCION DE KINDER

ORDEN DEL DIA

I PRESENTACION"

II PROGRAMAS DE LA PRIMARIA.

- Paso de la Preprimaria a la Primaria
- Adquisición de la Lecto-Escritura.
- Matemáticas.
- Hebreo.
- Terapia de aprendizaje.
- Biblioteca circulante.

III AUDIOVISUAL.

IV PREGUNTAS.

COLEGIO HEBREO TARBUT
PROGRAMA KINDER - PRIMARIA
GUIA DE OBSERVACION

Esta es una guía de observación que te servirá en tu entrada a los grupos. No quiere decir que todos y cada uno de los puntos deben ser comentados, es sólo una manera para resaltar algunos de los aspectos que suceden en el salón de clases.

BIENVENIDAS

1. Relación entre los alumnos.
2. Relación entre maestros y alumnos.
3. Uso de los materiales por parte del niño y del maestro.
4. Elección del trabajo " " " " " "
5. Cambio de actividades " " " " " "
6. Distribución de tiempo: Jornada de trabajo.
7. El trabajo individual y colectivo: qué aporta uno y qué aporta otro.
8. Tiempos de concentración del niño en una misma tarea.
9. Interferencias: al trabajo del grupo y su efecto en el trabajo del niño.
10. Introducción del niño a la jornada de trabajo, a las actividades individuales y grupales.
11. ¿Cómo calificarías el ambiente de trabajo observado?.

COLEGIO HEBREO TARBUT
AUDIOVISUAL DE LA PRIMARIA - GUIÓN
"LA LETRA CON SANGRE ENTRA"

Producción: Dirección de la Primaria
Asesoría, Maestros,
Departamento de Audiovi-
sual, Biblioteca.

Partiendo de este principio de libertad se les dió la oportunidad a los compañeros de nuevo ingreso, de impartir sus clases de la manera que consideraran efectiva; pero a la vez los invitábamos a compartir con nosotros el proceso del cambio, para el cual estábamos siendo asesorados por Isaac Mendelssohn, quien continúa esta labor.

Pero como todo comienzo tiene sus tropiezos el nuestro se vió entorpecido. Tanto por agentes internos, como externos. En lo interno los maestros descubrieron que una cosa era conocer una nueva forma de educar y otra ponerla en práctica.

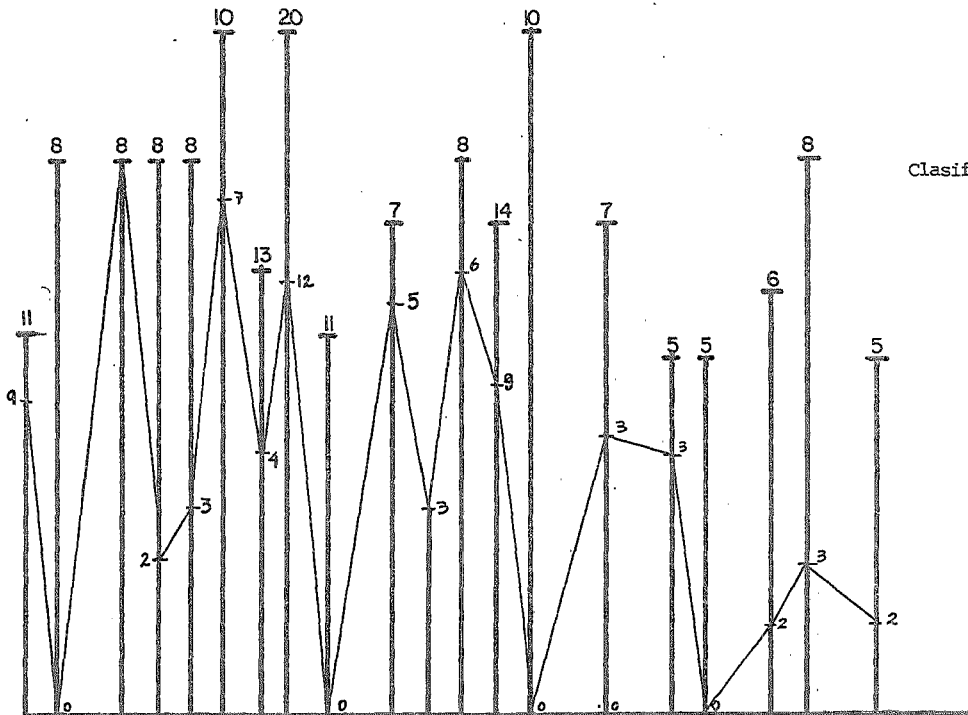
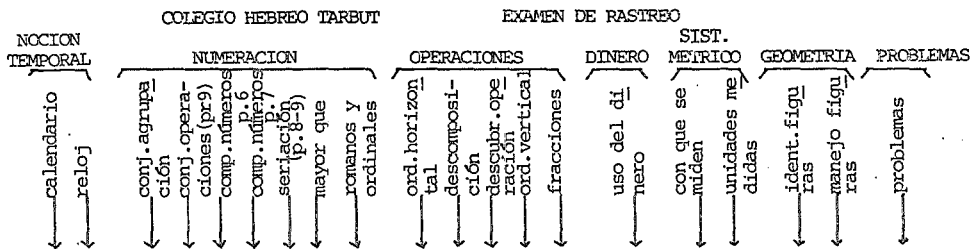
En lo externo el involucramiento de agentes de origen burocrático quiso frenar la actualización de los maestros, escudándose en las normas y experiencias proporcionadas por la Normal de Maestros, alimentando actitudes de resistencia y pasividad en algunos de ellos.

Pero el proceso de cambio, había llegado a tal punto, que nada lo podía detener. Las maestras que lo habían promovido querían esclarecer sus dudas para lo cual, se reunieron nuevamente para un análisis de actitudes, en el cual evaluaron honestamente su papel de mestros.

Esta actividad, fue benéfica tanto para maestros, como para alumnos. Los maestros conscientes y seguros fueron capaces, de detec-

tar problemas y carencias en el aprendizaje de ciertos niños; haciéndose necesario la integración a la Primaria, de un equipo de profesionales que imparten terapia de aprendizaje.

Fragmento



Nombre: _____
 Grado: 2o. "A"
 Clasificación: Regular

Fragmento

*2 puntos por pregunta
 - Coordinación: Isaac Mendelsohn.

HOJA DE RESPUESTAS
 (MATEMATICAS 1° 2° 3°)

COLEGIO HEBREO TARBUT
 AUTOEVALUACION DEL MAESTRO

	No aceptable	Debe superarse	Bueno	Excelente
VII.- Responsabilidad en el trabajo:			X	
VIII.- Faltas y retardos:			X	
IX.- <u>Interrelaciones de trabajo:</u>				
a) con compañeros			X	
b) con la Dirección del ciclo:		X		
c) con la Dirección General:			X	
d) con la Administración:	X			

X.- Ubica dos acciones concretas que desees realizar el próximo año para superar tu nivel personal y académico y que desees sean tomadas en cuenta por la dirección del ciclo para ayudarte a realizarlas.

1) Desearía poder intervenir en algún taller para mejorar sin el problema del horario.

2) Tener reuniones con Miriam e Isaac en donde se marquen "sólo" errores

Comentarios: Menciona qué dificultades has encontrado en el desempeño de tu trabajo y cuál es tu sentir general.

Un problema que para mí me impidió grandemente sentirme contenta fue la conducta de los niños, siento que es necesario solucionar el problema lo antes posible. Mi sentir en general es muy bueno me siento contenta y con ganas de dar más ahora que ya me siento integrada todo es más fácil.

Muchas Gracias

La Dirección

Mayo 1981

COLEGIO HEBRERO TARBUT
ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA
PRIMARIA

1. ¿Le gustaría enterarse y participar en las actividades conjuntamente con los maestros?

1.1 Sí

1.2 No

Si contesta negativamente, nos gustaría que nos señalase cuáles es la causa principal.

1.3 _____

2. He asistido y continuaré asistiendo porque (señale máximo 3)

2.1 Me interesa conocer el método que lleva actualmente la escuela

2.2 Así tendré oportunidad de enterarme qué es la enseñanza personalizada

2.3 Considero que es una manera de contribuir favorablemente en ayuda a mis hijos

2.4 Mis hijos insisten en que mi participación es importante para ellos

2.5 Se me dificulta ayudar a mi hijo en sus fichas porque los nuevos métodos de enseñanza son muy diferentes a los que yo aprendí

2.6 Es una manera de aclarar las dudas que tengo de enseñanza personalizada

2.7 Es una manera de acercar el hogar a la escuela

2.8 Una vez conocido y trabajado el método que la escuela sigue, podríamos tratar otros temas que nos interesan mucho a los padres



2.9 Otros _____

FRIDA STAROPOLSKY Y OTROS.

Fragmento

BIBLIOGRAFIA

Abruch Linder, Miguel. "Opiniones y Actividades de los Padres de Familia del Colegio Hebreo Tarbut con respecto a diversas facetas de la vida del Colegio". Reporte de Investigación. Mayo-Octubre 1980.

Ackoff, R.L. "Systems, Organizations and Interdisciplinary Research". Systems Thinking. Great Britain. F.E. Emery. Penguin Modern Management Readings, 1978.

Adorno, Theodor. "Tabues relativos a la profesión de enseñar". Consignas. Argentina. Amorrortu Editores, 1973.

Chico González, Pedro. Estilo personalizado en educación. Madrid. Editorial Bruño. 1972.

Díaz Barriga, Angel. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". Revista Perfiles Educativos. México. CISE-UNAM. Nov-Dic # 10. 1980.

"Distribución del tiempo". Métodos activos para una educación personalizada. Madrid. Ce.Ve. Centro de estudios por correspondencia. Sección III. 1972.

Documentos del Colegio Hebreo Tarbut. Administración, Biblioteca. Departamento Audiovisual, Servicios Escolares. México.

Documentos del Colegio Hebreo Tarbut. Elaboración por parte de la Dirección, la Asesoría y los Maestros. México.

Dottrens, Robert. La enseñanza individualizada. Buenos Aires. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Kapelusz 3a. Ed. 1973.

Entrevistas a Maestros. Colegio Hebreo Tarbut. México. Febrero 1981.

Entrevistas a Padres. Colegio Hebreo Tarbut. México. Febrero 1981.

Faure, Pierre S.J. "Normalización". Ponencia al II Congreso Nacional Brasileiro Montessori. Sao Paulo.

González, Hipólito J. "¿Hacia una optimización del proceso del subdesarrollo?". Revista de Tecnología Educativa. México, Vol. 2. N° 4, 1976.

Kauffman, Roger A. Planificación de sistemas educativos. México. Ed. Trillas. 1979.

Magendzo, Abraham. "Estrategias de cambio en educación". Revista Educación Hoy. Año VII. Colombia. Mayo-Junio. N° 39. 1977.

Magendzo, Abraham y otros. "Estrategias de cambio curricular. Un enfoque sistémico". Revista Educación Hoy. Año VII. Colombia. Mayo-Junio N° 39, 1977.

Minakata, Alberto. "Normalización". Apuntes Colegio Hebreo Tarbut. México 1981.

Peña Borrero, Luis Bernardo. "Bases para un marco teórico de la tecnología educativa". Año V. Revista Educación Hoy. Colombia. Jul-Agosto N° 28. 1975.

Pereira, Nieves. Educación personalizada: Un proyecto pedagógico en Pierre Faure. Madrid. Editorial Narcea. 1976.

Sarason Seymour, B. The culture of the school and the problem of change. U.S.A. Allyn and Bacon Inc. 1979.

Shiappetta, Michael. "Elementos y posibilidades de cambio de curriculum en América Latina". Revista Educación Hoy. Año III. Colombia. Mayo-Junio N° 15. 1973.

Staropolsky, Frida y otros. "Encuesta a Padres de Primaria". Colegio Hebreo Tarbut. Mayo 1981.

Taba, Hilda. Elaboración del currículo. Buenos Aires. Editorial Troquel. 1977.

M-0081198

Tyler, Louise. "Un esquema conceptual para el tratamiento de los problemas del curriculum". Revista Educación Hoy. Año III. Colombia. Mayo-Junio 15, 1973.

Tyler, Ralph W. Principios básicos del currículo. Buenos Aires. Editorial Troquel. 3a. Edición. 1973.

Van Dalen y W.J. Meyer. Manual de Técnicas de Investigación Educativa. Argentina. Editorial Paidós. 1973.