

97
201



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

**UN ESTUDIO TEORICO ACERCA DEL METODO EDUCATIVO
WALDORF Y SUS APORTACIONES Y LIMITACIONES
EN MEXICO.**

FALLA DE ORIGEN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
ROSINDA MORALES DE LA ROSA

ASESORA
Lic. Georgina Delgado Cervantes

1990



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 está 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.

I N D I C E

	Pag.
Introducción	I
Capítulo I	
"Situación Actual de la Educación en Mexico"...	1
Características generales del Sistema Educati <u>v</u> o Nacional.....	2
Características de la Educación Preescolar...	4
Características de la Educación Primaria.....	7
Demanda de la Educación.....	9
Calidad de la Educación.....	14
Planes y Programas de Estudio.....	19
Formación de Profesores.....	23
Descentralización Educativa.....	28
Investigación Educativa.....	31
Capítulo II	
"La Educación Integral".....	39
Concepto de Educación Integral.....	39
Aspectos de la Educación Integral.....	45
La Educación Tradicional.....	48
La Educación Integral.....	54
El Programa de la Secretaría de Educación Pú bl ica.....	59
El Método Montessori.....	65
Las Técnicas Freinet.....	68
Capítulo III	
"El Método Educativo Waldorf".....	76
Bases Filosóficas y Psicológicas del Método - Waldorf.....	76
Origen de la Educación Waldorf.....	94
Objetivo del Método.....	97
El Método Waldorf.....	97
La Educación Preescolar.....	115
La Educación Primaria.....	120
La Educación Especial.....	129
El Movimiento Waldorf.....	131
El Movimiento Waldorf en México.....	131

	pag.
Capítulo IV	
"El Método Educativo Waldorf, la Educación Integral y la Educación en México".....	139
La Educación Integral y el Método Educativo Waldorf.....	140
El Método Educativo Waldorf y la Educación en México.....	177
Conclusiones.....	184
Apéndice.....	196
Bibliografía.....	240

I N T R O D U C C I O N

I N T R O D U C C I O N

Actualmente existen en la educación dos tendencias contrarias; una, conocida como tradicional, cuya finalidad consiste en enseñar a los educandos gran cantidad de conoci- - mientos académicos de manera memorística, y la otra, conocida como integral, que surgió en contraposición a la primera y que pretende guiar a los niños hacia la adquisición de habilidades de autoaprendizaje, tomando en cuenta no sólo - su aspecto intelectual, sino también sus aspectos psicomotrices y afectivos.

La educación elemental que se imparte actualmente en - nuestras escuelas mexicanas se ha caracterizado por seguir una tendencia hacia el academicismo, estimulando principal- mente el intelecto de los educandos y descuidando el desa- rrollo de otro tipo de habilidades como lo son las psicomotrices, artísticas y afectivo-sociales, lo cual tiene reper- cusiones negativas en ellos, pues aunque se les brinda una enorme cantidad de conocimientos, no aprenden a utilizarlos para beneficiarse mejorando su vida social, por lo que es- tos conocimientos constituyen, más bien, segmentos aislados de información sin propósito ni utilidad alguna.

Los métodos educativos que persiguen una educación in-

tegral pretenden subsanar estos problemas al considerar al educando en su totalidad, por lo cual estimamos relevante - el conocer diferentes métodos para poder contar con más opciones para guiar a los niños hacia un desarrollo pleno de su personalidad y mejorar de esta manera la calidad de la - educación que se ofrece en nuestras escuelas.

Partiendo de este interés por mejorar la educación, a fin de dotar a los niños de habilidades para que se conviertan en agentes de su propio desarrollo e independientes, consideramos importante el conocer el método educativo Waldorf debido a que las noticias que teníamos acerca de él, lo caracterizaban como un método que se interesaba por educar al niño en sus aspectos físico, anímico y espiritual, por lo que estimamos que ofrecía una educación integral.

Con base en lo anterior, consideramos que el método ofrecía muchas ventajas que podrían aprovecharse para mejorar la -- educación en nuestro país. Esta idea positiva que teníamos acerca de la educación Waldorf dió lugar a una inquietud -- por conocer de que forma se lograba el desarrollo cabal del educando y fue el origen del presente trabajo.

Sin embargo, al obtener mayor información respecto del méto do, nos dimos cuenta de las limitaciones que presenta debido a la teoría filosófica de la cual emana, teoría cuya com

prensión no fue fácil, entre otras cosas porque nuestro contacto con este tipo de teorías de tendencias esotérica ha sido limitada, a causa de nuestra formación académica y de nuestra línea de pensamiento. No obstante, ha sido interesante conocer otra teoría, diferente de aquellas con las que estábamos relacionados y que ha dado lugar a un método educativo que es utilizado en más de mil escuelas en el mundo, incluyendo dos en nuestro país.

La investigación se realizó de manera teórica debido a que no se nos permitió el acceso a una de estas escuelas para llevar a cabo una observación práctica de las técnicas empleadas. Por lo tanto, no fue posible corroborar su aplicación en el aula y conocer la forma en que el método Waldorf es utilizado en nuestro país.

Para poder hacer un análisis del método Waldorf respecto de su incidencia en el desarrollo del niño y en cuanto a sus aportaciones y limitaciones en nuestro país, consideramos conveniente conocer la situación actual de la educación en México, así como los puntos que debe contemplar cualquier método educativo para poder promover el desarrollo integral de los educandos. De manera que estos aspectos son tratados en los diferentes capítulos que comprende este estudio.

En el primer capítulo se trata la educación en México,

tomando en cuenta las características del sistema educativo nacional y, específicamente, las de los niveles preescolar y primario, así como aquéllos puntos en los que las autoridades educativas del país han centrado su interés: la demanda educativa, la calidad de la educación, los planes y programas de estudio, la formación de profesores, la descentralización educativa y la investigación que se realiza en este campo.

En el segundo capítulo se considera la educación integral, sus objetivos, los aspectos que contempla y sus postulados con la finalidad de conocer de qué manera es posible fomentar en el educando el desarrollo cabal de su personalidad. Asimismo, se estimó conveniente conocer otros métodos educativos que pretenden promover el desarrollo integral -- del niño para ver qué técnicas aplican y cómo lo hacen.

El tercer capítulo versa sobre el método Waldorf, sus bases filosóficas y psicológicas, sus orígenes, sus técnicas, las particularidades de los niveles preescolar y primario, sus aplicaciones en la educación especial y el movimiento Waldorf a nivel mundial y, específicamente, las características y la evolución de este movimiento en nuestro país.

En el cuarto capítulo se hace un análisis del método -- Waldorf, confrontándolo con los postulados de la educación integral, con el fin de saber si se apega a estos postula--

dos y con las características del sistema educativo nacional y las necesidades detectadas en las que se considera que podría incidir el método en cuestión.

Además, se presenta al final del presente estudio, un apéndice en el que se incluye material didáctico que es utilizado en estas escuelas como lo son las poesías y los cuentos, así como una ilustración de la representación de algunas letras según la euritmia y el anteproyecto con el que se aprobó la implementación del método Waldorf en una escuela experimental oficial en nuestro país. Con este apéndice pretendemos dar al lector una idea de los contenidos utilizados en la escuela Waldorf que lo guíe hacia una mejor comprensión de éste.

C A P I T U L O I

"Situación Actual de la Educación en México"

C A P I T U L O I

"Situación Actual de la Educación en México"

El presente capítulo ofrece un panorama general de la situación actual de la educación en nuestro país - centrándose en la educación preescolar y primaria - con el fin de plantear las condiciones en que ésta se encuentra y las acciones llevadas a cabo por el estado para mejorarla.

Se considera que a partir del conocimiento de dicha situación será posible detectar las necesidades educativas actuales y buscar alternativas que den lugar a una mejor educación.

En este capítulo, la atención se enfocará principalmente a las características del sistema educativo nacional en los niveles de educación primaria y preescolar: la demanda educativa, la calidad de la educación, los planes y programas de estudio, la formación y actualización de profesores, la descentralización educativa y la investigación en educación.

Se decidió analizar estos aspectos en particular debido a que las autoridades educativas centran su atención y acciones en ellos principalmente.

Sin embargo, el hecho de que dichos aspectos sean presentados de forma separada no indica que cada uno de ellos sea independiente de los otros. Al contrario, forman parte de un sistema cuyos elementos están relacionados de tal manera que las acciones realizadas en uno de ellos afectan a los otros. Se ha considerado conveniente presentarlos de manera separada con el objeto de identificarlos claramente.

Características Generales del Sistema Educativo Nacional.

La educación que se imparte en México encuentra sus bases filosóficas y jurídicas en el artículo 3o. Constitucional en el que se establece que la educación "tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". De esta manera, se le atribuye a la educación un carácter nacionalista y democrático que contribuya al mejoramiento social y cultural del pueblo (Cruz, M. 1987, Medellín, R. 1983.).

Las acciones en el ámbito educativo están reguladas, además del artículo 3o. Constitucional, por la Ley Federal de Educación, formulada en 1973 durante la gestión de Luis

Echeverría A. (1970-1976), en la que se señalan las finalidades de la educación, se norma la estructura del sistema educativo nacional y las funciones de la educación, se regulan los planes de estudio y las obligaciones de las autoridades educativas en cuanto a la oferta de servicios y se señalan, además los derechos y las obligaciones de la población en materia educativa; asimismo, se contemplan las sanciones que se impondrán a quién infrinja la ley.

Es importante hacer notar que la ley establece que la educación deberá ser impartida por el Estado, ya sea la federación, los estados o los municipios, o por particulares, siendo necesario que éstos últimos obtengan previa autorización del Estado.

Con base en lo anterior, se puede observar que la educación en nuestro país se encuentra bajo el control del Estado y es a través de la Secretaría de Educación Pública -- que esto se lleva a cabo, pues es el organismo que norma la política educativa del país y atiende los asuntos relativos a las diversas modalidades o niveles y grados de enseñanza, inclusive la formación de maestros y la otorgada a obreros y campesinos.

La estructura del sistema educativo nacional comprende 4 niveles generales de atención: educación elemental, educa

ción media, educación media superior y educación superior. Existen además otras modalidades como la educación especial, la educación indígena, la educación para adultos, la alfabetización, etc.

Dada la naturaleza de la presente investigación, nos abocaremos a señalar, tan sólo, algunas de las características de los niveles preescolar y primaria.

Características de la Educación Preescolar

La educación elemental tiene como finalidad atender el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de su edad, y proporcionar una educación general y común, dirigida a formar integralmente al educando como individuo y miembro de la sociedad, atendiendo a la formación del carácter, el desenvolvimiento de una personalidad crítica y creadora y el desarrollo de actitudes y solidaridad social (Cruz, M. 1987).

La educación preescolar se imparte a niños de 4 a 6 años de edad y en ésta se pretende estimular el desarrollo armónico del niño con el fin de favorecer su integración en el medio social en que se desenvuelve y prepararlo para el siguiente nivel educativo.

La educación preescolar ha tenido un mayor desarrollo - en las últimas décadas debido, por un lado, al creciente conocimiento del desarrollo infantil que ha demostrado la importancia de la atención escolar temprana para que puedan manifestarse cabalmente todas las facultades del niño, y por otro lado, a la creciente participación de la madre en el trabajo productivo. De tal manera que el Estado le otorgó el carácter de prioritario en 1979. Cabe hacer notar que en 1987 se expidió un acuerdo para sentar las bases, con el objeto de que las escuelas particulares que ofrecen este tipo de servicios obtengan reconocimiento de validez oficial de estudios por parte de la Secretaría de Educación Pública (F.C.E., 1988).

A pesar de la importancia que se le ha dado a la educación preescolar, todavía no se le ha otorgado el carácter obligatorio, debido a que los recursos de la Secretaría de Educación son insuficientes para dar cobertura total a la demanda, aún cuando se tiene pleno conocimiento de las ventajas que la educación temprana tiene en el desarrollo del niño. Es más, la política denominada "Revolución Educativa" propuesta el último sexenio (1982-1988), contemplaba la integración de una educación básica que comprendía 10 grados: uno de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de

educación secundaria, con lo que, oficialmente, se reducía el nivel preescolar a un grado, en lugar de los tres que se ofrecen, trayendo como consecuencia que la atención a los niños de 4 años, quedara supeditada a la existencia de vacantes (Bertely, M. 1985).

Las autoridades educativas consideran importante la educación preescolar en cuanto a su función para adaptar a los niños al sistema escolar primario (su forma de trabajo, su disciplina), pues se considera que puede prevenir los altos índices de reprobación y deserción en primaria. (Bertely, M. 1985, Fuentes, O. 1988, S.E.P., 1988).

La atención que el gobierno ha dado a la educación preescolar, no ha sido suficiente ni en cantidad ni en calidad, pues en ésta, al reducirse a un año la educación no se alcanzan a cubrir todos los objetivos propuestos en cuanto al desarrollo del niño: y en cantidad, debido a que la imposibilidad de atender a la totalidad de la demanda obliga a tomar medidas como la reducción a un año, con las consecuencias ya mencionadas.

Ante la imposibilidad que el Estado tiene para ofrecer educación preescolar a todos los niños, han proliferado una serie de escuelas particulares que ofrecen este tipo de educación y cuyos programas no siempre se apegan a los objeti-

vos planteados por la Secretaría de Educación, debido a la misma falta de obligatoriedad en este nivel, y a que en muchas ocasiones se dedican más bien a entretener al niño -- que a desarrollar su formación integral.

Por otro lado, se considera conveniente que a este nivel educativo, se le dé la importancia que merece por sí mismo en cuanto a su papel en el desarrollo del niño y no en base a las ventajas que pueda ofrecerle a la educación primaria.

Características de la Educación Primaria

La finalidad de la educación primaria es lograr el desarrollo integral del educando en las áreas cognoscitiva, afectiva y psicomotora; formar y acrecentar su capacidad de comunicación y relación social, lograr que conozca, -- adapte y preserve su medio natural; que participe en la -- conservación y creación de la cultura y que cree y fortalezca su identidad nacional (S.E.P., 1982).

Esta modalidad de educación es impartida a niños de 6 a 14 años de edad y su plan de estudios está dividido en seis grados escolares y en ocho áreas temáticas, a saber : español, matemáticas, ciencias naturales y sociales, educa

ción artística, física, tecnológica y de la salud.

En la práctica educativa encontramos que no se da la misma importancia a todas las áreas temáticas, de tal manera que la educación artística, física y tecnológica son relegadas a un segundo plano, en detrimento de la formación integral del educando.

Lo anterior es resultado de la concepción que se tiene del niño "como un ser escolar cuya capacidad intelectual hay que estimular", por lo que se le presente una cantidad exhaustiva de conocimientos que deberá aprender y se descuida su aspecto social y su capacidad de creación y relación con otros. Para que la escuela cumpla su objetivo de promover el desarrollo integral del niño, deberá considerarlo en sus aspectos cognoscitivo, afectivo-social y motor.

Por otro lado, sería conveniente que los maestros de los primeros años de educación primaria tuvieran un conocimiento más amplio de los objetivos y programas del nivel preescolar, pues en muchas ocasiones, el cambio resulta brusco para los niños. Lo anterior implica la necesidad de coordinar ambos niveles a fin de facilitar la adaptación del niño a este nivel.

ños de 5 años, mientras que los de 4 años están sujetos al cupo existente después de haberse inscrito los de 5 años. - Como se puede observar, aún se está lejos de alcanzar el objetivo de atender al 100% de la demanda propuesto durante la gestión de González Avelar (1984-1988). Sin embargo, se ha observado una tendencia hacia la expansión de la oferta, de tal manera que la matrícula aumentó un 3% en el ciclo escolar 1987-88 respecto del año anterior (S.E.P., 1988) aunque ésta tendencia expansionista ha disminuido en este año, pues el porcentaje de crecimiento ha sido mayor en años anteriores (Fuentes, O. 1988).

Respecto de la educación primaria, los informes de la Secretaría de Educación Pública de 1982 y 1988, señalan que a partir de septiembre de 1980, la meta de dar educación -- primaria a todo aquél que lo solicitase fue alcanzada. - Fuentes Molinar (1988) indica que actualmente se está observando una reducción en la matrícula de este nivel educativo (2% respecto del ciclo escolar 1987-88) y la Secretaría de Educación Pública (1988) considera que es debido al abatimiento del rezago y a la baja expansión demográfica. Sin embargo consideramos que dicha reducción se puede deber también a que los problemas socioeconómicos que enfrenta el --

país y que afectan a la población, impiden que niños que -
habitan en zonas marginadas, se inscriban en la escuela. -
El gobierno debe esforzarse por mantener la capacidad de -
atención conseguida, pues se está lejos de llegar a una si-
tuación estática que la garantice.

Si bien todos los niños en edad escolar a nivel pri-
mario tienen acceso a un lugar en la escuela, se sabe que
no todos la terminan. Los altos índices de deserción en -
las primarias son preocupantes, pues sólo la mitad de los
alumnos que inician su educación en este nivel tienen la
posibilidad de alcanzar el sexto grado (Fuentes, C. 1988,
S.E.P., 1988). De manera que actualmente, el asegurar la
primaria completa para todos los niños ha constituido uno
de los programas prioritarios de las últimas gestiones gu-
bernamentales.

El Secretario de Educación en 1983, Jesús Reyes Hero-
les, consideraba que los alumnos que desertan o reprueban
en la escuela, lo hacen generalmente porque se van rezagan-
do en su atención individualizada (Reyes J., 1984).

Durante la gestión de Miguel González Avelar, uno de
los programas orientados a disminuir la reprobación y la -
deserción escolar, consistía en reforzar el aprendizaje de
la lecto-escritura y la enseñanza de las matemáticas en --

los primeros y segundos años de la primaria, pues se consideró que es en éstas áreas donde los niños tienen más problemas (F.C.E., 1988). Sin embargo habría que ver si son en realidad dichas áreas en las que los alumnos encuentran mayores dificultades y si son esas las que los llevan a desertar de la escuela posteriormente, o son tan sólo las únicas que las autoridades toman en cuenta.

Las medidas anteriores de reforzar el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo fueron tomadas considerando que el aumentar la retención escolar implica incrementar el rendimiento del sistema educativo, entendiéndose por éste al número de alumnos aprobados y los que permanecen en la escuela.

Debido a la creciente deserción y reprobación de los alumnos en la primaria y en una preocupación de la Secretaría de Educación Pública por conocer sus causas, se realizaron mediciones periódicas (que no son especificadas), en las que se pudo detectar que los niveles de aprovechamiento en la escuela primaria no son satisfactorios y se está lejos de alcanzar los coeficientes de eficacia terminal propuestos en los programas y metas del sector educativo (Martínez J., 1982).

Cámara, G. (1982) considera que la deserción se pre-

senta después de atrasos escolares no atendidos ni por los maestros, ni por el programa ni por la organización escolar, agudizándose así el problema.

Sin embargo es importante recalcar el papel que las diferencias socioeconómicas juegan en la oportunidad que tienen los escolares de ingresar al sistema educativo y en su permanencia en él, pues la escuela no se encuentra al margen de ellas, sino que se ve afectada, de tal manera -- que se ha visto imposibilitada para lograr la permanencia de los educandos en ella y alcanzar su objetivo de mejorar la sociedad a fin de hacerla igualitaria (Reyes, J., 1984).

Autores como Cámara, G. (1982), Latapí, P. (1988) y Medellín, R. (1983) afirman incluso, que la escuela refuerza estas desigualdades, pues, por un lado, la oferta de -- servicios se distribuye de manera desigual, concentrándose en las zonas urbanas, por lo que no todos los niños tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo, y por otro lado, la escuela tiende a reproducir las diferencias sociales al imponer la ideología de la clase dominante.

De las medidas que la Secretaría de Educación propone para resolver los problemas de deserción y reprobación escolar, como el mejoramiento de programas para aumentar -

el aprovechamiento escolar de los alumnos, se desprende que la concepción que se tiene de esta problemática parte de -- una visión individualista en la que se considera que el sujeto es su principal causante, en vez de considerar que las causas de estos problemas son más bien sociales.

Este tipo de medidas no acabarán con la deserción ni la reprobación, pues son muchos los factores que inciden en ellas, como las diferencias sociales y económicas de la población, el acceso limitado de los alumnos de zonas marginadas a las escuelas, debido a su localización y la desnutrición entre otras. Sin embargo, sería deseable que la educación coadyudara a disminuir las diferencias si ofreciera -- sus servicios de forma igualitaria a la población, entendiéndose por igualitaria que ofrezca más oportunidades educativas a los que tienen menos.

Calidad de la Educación

Elevar la calidad de la educación constituye otra de las prioridades básicas en los programas gubernamentales sobre la educación (Latapí, P. 1964, Latapí, P.1976, Reyes, J. 1984, Ley de Planeación, 1984, Salinas, C. 1989, S.E.P., -- 1982). Su importancia reside, no solamente en los beneficios

económicos que conllevaría (disminución del desperdicio económico debido a los altos índices de desertores y reprobados), sino que también en los beneficios a la población, ya que se considera que la calidad de la educación está determinada por el grado en que permite al educando reconocer valores para saber que le conviene; adquirir los conocimientos para saber como lograrlo, desarrollar habilidades para poder alcanzarlos, asumir actitudes y adquirir hábitos para querer y poder lograrlos (S.E.P., 1982).

Si el individuo, gracias a las habilidades y actitudes adquiridas en la escuela, es capaz de emprender acciones para beneficiarse y poder vivir mejor, habrá crecido cualitativamente y con ello la sociedad de la que forma parte. Es indudable que una mala calidad educativa limita el desarrollo de los individuos y de la sociedad en su conjunto. Reyes Heróles (1984) afirmaba que las fallas e insuficiencias en la educación se referían principalmente a la calidad de la educación, pues ésta había sido descuidada al enfocar, el Estado, sus mayores esfuerzos hacia la expansión del número de servicios educativos. Así, uno de los propósitos fundamentales de su plan de Revolución Educativa era el mejoramiento de la calidad de la educación y proponía que se enseñara a los educandos a pensar por cuenta propia y que adquirieran hábitos y actitudes que fomentaran el

autoaprendizaje. Además consideraba que era necesario cambiar la organización del sistema educativo para poder alcanzar tales objetivos. Dichas metas fueron retomadas por González Avelar al ser nombrado Secretario de Educación durante 1984-88, a la muerte de Reyes Heróles. Los logros obtenidos en cuanto a estas metas no se especifican en los últimos informes de la Secretaría de Educación Pública.

Sin embargo, algunos estudios sobre educación realizados a finales de 1987, afirman que existe una tendencia general a la baja de la calidad académica en todos sus niveles; los planes y programas de estudio no siempre satisfacen los requerimientos actuales y los propios maestros se muestran insatisfechos con la capacitación y actualización de sus conocimientos (Campa, H. 1989).

Los programas establecidos por el gobierno mexicano para elevar la calidad de la educación se refieren tanto a la revisión y actualización de los contenidos de los métodos educativos y de los planes y programas de estudio, así como a la formación de maestros.

En el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, nuevamente se incluye, entre los programas a cumplirse a mediano plazo, el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos mediante la promoción de las tareas de investigación

e innovación y el énfasis de la cultura científica en todos los niveles del sistema; la depuración de los contenidos curriculares; la coordinación de la educación preescolar, primaria y secundaria a fin de conformar un modelo integral de educación básica; mejorar la formación y actualización de profesores; fortalecer la infraestructura física del sector y enriquecer y diversificar la obra editorial educativa y cultural (Salinas, C. 1989).

Ahora bien, la calidad de la educación no sólo se asegura a partir de la reelaboración de programas, elevando el nivel de preparación de los maestros, agilizando la estructura institucional, asegurando la expansión educativa, etc. sino que es necesario vincular la escuela a la comunidad en que se halla inserta para que pueda beneficiarla (Saña, P. 1987). Según Guzmán, J. (1979) "el mayor error que se ha cometido en la escuela es haberla concebido como una isla sin canales de comunicación con la vida y la sociedad".

En resumen, podemos decir que la rápida expansión del sistema educativo en cuanto a cantidad, ha mermado la calidad de la educación, pues se destina gran parte de los recursos a la construcción e infraestructura de inmuebles más que al apoyo de la investigación y capacitación de los maestros. Tal política es debida, por un lado, a que los datos

de la expansión educativa son fácilmente cuantificables y - por tanto, son utilizados como medida para mostrar el avance de las acciones realizadas en materia educativa, mientras que los resultados del mejoramiento de la calidad educativa son menos tangibles, aún cuando el gobierno use medidas tales como el número de libros de texto gratuito entregados a las escuelas, el aumento de los cursos de actualización a maestros, entre otros datos, como índice en la elevación de la calidad educativa.

Sin embargo, la calidad de la educación no estriba en que los educandos acumulen conocimientos, sino en que aprendan a utilizarlos de tal manera que adquieran un significado para ellos y que asuman una posición responsable ante su propio aprendizaje. Desafortunadamente, la Secretaría de Educación orienta sus programas destinados a elevar la calidad de la educación que ofrece, partiendo de una perspectiva de educación informativa, más que formativa, por lo que sus acciones se enfocan a mejorar métodos para la adquisición memorística de conocimientos y no al análisis y asimilación de éstos en provecho de las acciones cotidianas del niño. De esta forma el medir la cantidad de información memorística que el alumno ha podido retener, sirve de parámetro para la promoción de los alumnos al siguiente grado es-

colar, sin importar si el aprendizaje del niño puede ser generalizado y apropiado para su adaptación y superación en la vida social.

Planes y Programas de Estudio

El constante desarrollo científico y tecnológico demanda cambios en la educación a fin de que ésta se adecúe y permita a la población su integración a dicho desarrollo de manera productiva para que pueda contribuir a su avance y transformación. Esto implica la necesidad de una constante revisión y actualización de los contenidos y métodos educativos, así como de los programas y planes de estudio que se emplean en las escuelas.

De tal manera que la determinación de los contenidos y métodos educativos que componen los programas y planes de estudio deberá estar condicionada por la legislación, por los aportes de la ciencia y tecnología al conocimiento y por las concepciones sobre el mundo, la sociedad y el hombre en el momento en que la educación se da (S.E.P., 1982).

En el nivel preescolar se han diseñado lineamientos y programas a fin de asegurar la calidad de la educación (F. C.E., 1988). Dichos programas están basados en los principios de la teoría psicogenética del desarrollo de Jean Piaget

y se pone énfasis en el desarrollo cognoscitivo (Chamizo, O. 1985).

En la educación primaria han surgido, en la última década, innovaciones en los programas de estudio y en los libros de texto gratuitos con el fin de elevar el nivel de la educación y adecuarla a las actuales exigencias de la sociedad.

Dichas innovaciones se refieren a la estructuración -- del programa de cada área de aprendizaje, al esclarecimiento de las metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje pro puestas; a relacionar los programas con los libros de texto; a ampliar y precisar los conceptos que se manejan a lo largo de la educación primaria y a proponer sugerencias metodológi cas y de evaluación del aprendizaje, entre otras cosas.

Estas innovaciones no son definitivas y requieren de una revisión sistemática y permanente a fin de elevar la calidad de la educación a los niveles que requiere el desarrollo nacional, pues se ha visto que tales innovaciones no son suficientes, ya que no responden aún a los requerimientos de la sociedad y la enseñanza de algunas materias, como la historia nacional, el español, las ciencias y las matemáticas, es deficiente, así como la formación de una sensibilidad artística en los educandos (Reyes, J., 1984).

Según Cámara, G. (1982), es necesario que el currículum sea flexible según las zonas en que va a ser aplicado - a fin de que la educación sea efectiva, y que sea elaborado de forma tal que se propicie la participación de los grupos que aprovechan el servicio educativo. De esta forma, se incrementaría el interés y la participación de la sociedad en la educación, aumentando, por ende, su calidad, de tal manera que las innovaciones estarían de acuerdo con las peculiaridades regionales.

El actual gobierno se propone depurar los métodos y -- contenidos educativos, así como los materiales y apoyos didácticos con base en la tecnología educativa moderna y fortalecer la participación de la sociedad en las tareas educativas (Salinas, C. 1989) y es deseable que dichos objetivos no queden en propuestas.

Para que los planes y programas de estudio cumplan con los objetivos propuestos, es necesario que estén basados -- tanto en las necesidades de los niños como en las necesidades de la sociedad. Sin embargo, los programas establecidos para el nivel preescolar se preocupan más bien en desarrollar el aspecto cognoscitivo del niño, con lo que se descuidan los aspectos motriz y afectivo-social, de tal manera que todas las actividades están orientadas a estimular el -

aspecto intelectual y se desatienden la libre expresión y la creatividad como factores que contribuyen al desarrollo del niño.

Por otro lado, en la escuela primaria, los programas son bastante amplios como para que puedan ser cubiertos en su totalidad y al ir quedando incompletos en algunos grados causan rezagos en los siguientes, lo que lleva al alumno a terminar su educación primaria con una deficiencia considerable, en detrimento de la calidad de la educación.

Asimismo, se considera que los programas actuales cortan la iniciativa del maestro al encasillarlo en actividades delimitadas por la Secretaría de Educación y que deben ser seguidas por los profesores. Por otro lado, muchos maestros siguen trabajando de forma tradicional con lo que las innovaciones a los programas no pueden ser aprovechadas de forma óptima.

Sería deseable, por un lado, que las actividades de aprendizaje propuestas en los programas actuales, constituyeran sólo una sugerencia para el maestro, y que él tuviera la libertad de decidir si las lleva a cabo o no, de tal manera que pudiera, en caso necesario, optar por otras actividades que, a su juicio, se aplicasen mejor a los intereses particulares de sus alumnos y a la situación de su escuela;

y por otro lado, que se actualizara, continua y permanentemente a los maestros en lo referente a las innovaciones en los programas mediante cursos que requieran su participación activa y no a nivel de auditorio.

Formación de Profesores

Como se vió en el apartado anterior, no sólo los métodos y contenidos de los planes y programas de estudio influyen en la calidad de la educación, sino que el maestro también juega un papel importante en este aspecto, pues finalmente, de él depende el resultado final de la aplicación de los programas, ya que él es el responsable directo de la educación en las aulas. De ahí la importancia de una buena formación de los nuevos maestros, así como de la capacitación, actualización y reentrenamiento de los maestros en servicio (S.E.P., 1982, Zapata, M. 1976).

En lo que respecta al magisterio, la problemática actual es bastante compleja. Por un lado, se sabe que los maestros egresados de las escuelas normales adolecen de una educación deficiente, pues no existe una correspondencia óptima entre los planes y programas de estudio de la escuela normal y los de las escuelas preescolares y primarias (S.E.P., 1984). Por otro lado, su capacidad de colaboración en

el sistema educativo está en función de muchos factores, incluso extraescolares, como lo son las motivaciones humanas, políticas, sociales y económicas.

Asimismo, el maestro de escuela primaria se encuentra encasillado en los programas establecidos por la Secretaría de Educación en cuya elaboración no participó y tendrá que impartirlos independientemente de su voluntad. En muchas ocasiones no se les capacita adecuadamente para las innovaciones que los programas y los materiales presentan (Quiroz, R. 1987, Rojo, L. 1987 y Zapata, M. 1976).

Sin embargo, las deficiencias en la educación son, en muchas ocasiones imputadas a los profesores, pues son ellos el agente inmediato y permanente del trabajo educativo (S. E.P., 1985).

Para hacer un análisis, tanto de la situación de la educación como de cualquiera de sus elementos como es el caso de los maestros, es necesario tomar en cuenta las características del entorno social y su influencia en la educación.

La grave crisis económica por la que atraviesa el país afecta también a la educación y a los maestros. Hasta antes del último aumento salarial del 25% otorgado a los profesores en mayo del presente año (1989), su salario era so-

lamente superior en un 29% al salario mínimo, mientras que a principios de la presente década era ocho veces mayor -- que dicho salario. El déficit salarial en primarias fue de 30% en 1988 y en los últimos tres años de 151% en comparación con una tasa de inflación acumulada de 315% (Campa, H. 1989). Lo anterior trae como consecuencia que los profesores recurran a trabajar doble turno en las escuelas o que se consagren a actividades complementarias que en muchos casos nada tienen que ver con la docencia. En ocasiones se ha hablado de que los educadores se muestran apáticos al cambio y no son afectos a aprender y esforzarse, pero tampoco es posible esperar que el educador sea creativo e innovador cuando, por un lado, su tipo de vida no le deja tiempo para reflexionar, para renovar sus conocimientos para experimentar y valorar los resultados de su esfuerzo, y por otro, no tienen participación en las reformas educativas que se formulan (Fuentes, O. 1988, S.E.P., 1985, Zapata, M. 1976).

Asimismo, un obstáculo más para elevar la calidad de la educación, y que se hace patente en la práctica pedagógica, lo constituye el alto número de alumnos que integran cada grupo y que deben ser atendidos por cada profesor. La asistencia promedio actual por aula, a pesar de haberse

reducido al disminuir la matrícula en primaria, es de 33 - alumnos, según estadísticas de la Secretaría de Educación en 1988, lo cual es aún una responsabilidad pesada para el educador. Tal sobrecarga de trabajo dificulta la personalización de la enseñanza e impide que los objetivos de los programas sean alcanzados de manera óptima, de ahí que las innovaciones en los programas establecidos no tengan, en - muchas ocasiones, los resultados esperados. Una verdadera personalización en la educación sólo se logrará cuando - - existan los medios económicos para que la relación maestro alumno no supere los máximos, 25 alumnos por clase recomendados por los expertos (Zapata, M. 1976).

Las políticas de la Secretaría de Educación Pública - respecto del problema magisterial están encaminadas principalmente a la necesidad de mejorar los servicios de formación, capacitación y actualización de profesores y de vincularlos al crecimiento del sistema educativo a fin de elevar la calidad de la educación (S.E.P., 1982, S.E.P., 1984, S.E.P., 1988). Sin embargo, no se ha diseñado un sistema eficaz para lograr ésto (Latapí, P. 1979). De tal manera que se ha venido desempeñando con criterios y objetivos ya superados y con el tiempo se ha convertido más bien en un requisito escalafonario, lo cual trae como consecuencia --

que los maestros asistan a los cursos sin motivación para aprender, pues éstos no responden a sus necesidades (México 1984, Rojo, L. 1987).

La actual gestión pretende mejorar los procesos de formación y actualización de profesores, así como establecer la carrera magisterial y promover gradualmente el esquema de remuneraciones para mejorar las condiciones de vida de los maestros (Salinas, C. 1989).

Se considera que sería benéfico no sólo para los profesores, sino que para el sistema educativo en general que el nivel de vida de los maestros mejorara, pues así podrían dedicarse por completo y con mayor eficiencia a su profesión.

Por otro lado, sería deseable que se involucrara a los maestros en las transformaciones de los planes y programas y en las reformas al sistema, pues son ellos quienes enfrentan día a día los problemas educativos y quienes se ven afectados por los cambios que se llevan a cabo. Con la participación de los maestros se aprovecharía su experiencia adquirida en sus actividades de enseñanza.

Asimismo, es necesario que los cursos de capacitación y actualización que se imparten a los maestros sean diseñados con base en sus necesidades y adecuados a los programas vigentes, ya que en muchas ocasiones, la información recibi

ta no puede ser utilizada por los educadores, pues no se apega a sus condiciones. Se requiere además, que los asesores que dan este tipo de cursos estén bien preparados y cuenten con el material necesario para que la capacitación de los profesores cumpla su función.

Descentralización Educativa

La elevación de la calidad de la enseñanza también se ha visto afectada por la excesiva centralización de los servicios educativos, ya que debido a la expansión que ha sufrido el sistema educativo nacional y en su esfuerzo por ampliar sus servicios a un número cada vez mayor de la población demandante, se ha creado un aparato burocrático cuyas dimensiones dificultan la prestación de servicios y elevan el costo de la educación, debiéndose gastar los recursos en mantener dicho aparato, en vez de que pudieran ser empleados en mejorar la educación. Dicha centralización agrava además las desigualdades entre medio urbano y rural (S.E.P., 1982, Reyes, J. 1984).

A fin de aumentar la eficacia del sistema educativo, el Estado se propuso en 1982 descentralizar la educación, mediante la desconcentración administrativa de la Secretaría de Educación; con dicha acción los gobiernos de los es

tados, también tendrían responsabilidad en la tarea educativa (S.E.P., 1982, S.E.P., 1984, Campa, H. 1989). Con esto se pretendía, además atender las diferentes características de las distintas entidades de la República (Reyes, J. 1984).

Actualmente, según informe de la Secretaría de Educación (1988), la descentralización se continúa realizando - de manera gradual en la educación básica y normal mediante la coordinación de los estados.

Por su parte, Fuentes, O. (1988) afirma que ninguno de los objetivos de la descentralización propuestos durante el sexenio anterior (1982-1988) fue alcanzado, pues lo que realmente se aplicó fue un oneroso e ineficiente sistema de desconcentración (se le asignó el 0.3i del presupuesto educativo en 1988), sobreponiéndose así, una nueva estructura administrativa a las que le precedieron, sin que disminuyera el centralismo, ni se debilitara el liderazgo sindical o redujera el gran aparato burocrático. Lo anterior se debió, no tanto a las dificultades técnicas o financieras, sino a razones de índole política como la resistencia de la dirección sindical al cambio y a la decisión del gobierno de no entrar en conflicto con dicha dirección.

En vista del poco avance logrado en este aspecto, la

actual administración también se ha fijado como un objetivo a cumplir dentro del programa de modernización de la educación, el descentralizar la educación y adecuar la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores de la sociedad (Salinas, C. 1989).

Guzmán, J. (1979), Latapí, P. (1988) y la propia Secretaría de Educación Pública, (1984), consideran que las reformas hechas en el ámbito educativo tendrán escasa repercusión en el sistema social, mientras que las instituciones que influyen constantemente en el proceso educativo sigan operando conforme al modo tradicional.

Dado que un cambio en las instituciones educativas repercutiría en las reformas educativas, se puede observar que la descentralización es una condición necesaria para que se le dé una mejor atención al problema educativo, involucrando así, a la gente de las diferentes regiones. De tal suerte que será posible buscar la solución de los problemas en el ámbito en que éstos se dan y de acuerdo a las peculiaridades de la región.

Investigación Educativa

La investigación educativa es otro factor de gran importancia debido al papel que tiene en el mejoramiento de la educación ya que mediante ella es posible detectar las necesidades educativas en un momento dado y conocer las características de la población demandante de servicios a fin de adecuar las medidas necesarias a dicha población.

A partir de los años sesentas, se multiplicaron significativamente las fuentes de financiamiento para las tareas de investigación educativa, así se consolidaron cuatro instituciones coordinadoras de investigación: el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), asimismo, se crearon nuevas instituciones como el Grupo de Estudios Sobre el Financiamiento de la Educación, A.C. y dos subsecretarías pertenecientes a la Secretaría de Educación. Sin embargo, la crisis económica de finales de la década debilitó el apoyo a los centros de investigación y muchos desaparecieron en 1983-84 y se redujo el presupuesto para los que quedaron (Elizondo, H. 1987).

Actualmente, los recursos con los que se cuenta para la investigación son escasos y su empleo es deficiente, debido a que no existe coordinación entre los centros educativos y autoridades del mismo sector ni sus objetivos están bien delineados, dando por resultado investigaciones intrascendentes e incluso, proyectos que jamás llegan a concluirse.

La poca importancia que se le ha dado a la investigación educativa, se debe a la existencia de otros factores que, a juicio de las autoridades, requieren una atención inmediata como la expansión de la oferta de servicios, De tal manera que aún se está lejos de realizar investigaciones en las cantidades y calidades requeridas por el sistema educativo de acuerdo al grado de desarrollo del país -- (Ley de Planeación, 1984, S.E.P., 1982, S.E.P., 1988).

De la incipiente investigación que se realiza en materia educativa, solamente alrededor del 50% contribuye a la búsqueda de soluciones a los problemas existentes, como la ampliación de los servicios educativos y mejorar la atención a la demanda, especialmente la de la educación básica para poblaciones marginadas. En general, no toda la investigación educativa es de buena calidad y en pocas ocasiones es relevante para la toma de decisiones (S.E.P., 1982).

Otro problema presente en la investigación es la falta de coordinación entre los programas de investigación -- que se realizan en un sexenio y que no son aprovechados en la siguiente gestión. De tal manera que muchas actividades son planeadas solamente a corto plazo y se refieren a problemas concretos y urgentes sin abocarse al fondo de éstos. Latapí, P. (1988) señala que incluso existe con frecuencia duplicación de investigaciones.

Por otro lado, son escasos los vínculos entre investigación y práctica docente, y son pocos los maestros que -- realizan investigación. Esto se debe a que la tradición formativa de las escuelas normales no incluye la investigación como actividad sistemática (S.E.P., 1982, S.E.P., -- 1988).

En cuanto a los investigadores, la mayoría de ellos -- no tienen formación como tales y muchos realizaron sus estudios en áreas diferentes a la educativa (Elizondo, H. -- 1987). De tal manera que muchos de ellos no cuentan con -- la preparación adecuada para realizar investigación.

Dadas las condiciones anteriormente mencionadas, se -- considera necesario darle un mayor impulso a la investigación educativa, darle un sentido transexenal, así como divulgación y promoción, pues su difusión es escasa, hacien-

do que, con frecuencia, resulte estéril (Elizondo, H. 1987, Latapí, P. 1988, S.E.P., 1982).

Es indudable que la investigación es indispensable para promover el cambio. A fin de que las escuelas funcionen con eficacia, los maestros sean mejores y se promuevan actividades extraescolares más adecuadas a las peculiaridades del país, es importante alentar seriamente la investigación educativa. Desde luego, el hecho de mejorar la investigación no podrá por sí mismo remediar el estado actual de la educación nacional, el cual es insatisfactorio, a pesar de que informes de la Secretaría de Educación - (1988) afirmen que el promedio de escolaridad de la nación aumentó de 5.7 en el ciclo escolar 1982-83 a casi 6.2 en 1987-88. Sin embargo, la investigación puede constituir un esfuerzo por aminorar la compleja problemática actual.

Se considera que es necesario que la Secretaría de Educación Pública se interese, de alguna manera, en las diferentes investigaciones que sobre educación se llevan a cabo en los diversos centros de estudio, como en las universidades, el CONACYT, el Instituto de Investigaciones del Instituto Politécnico, entre otros, y que las tome en cuenta, al igual que las realizadas por la propia Secretaría, para

mejorar el sistema educativo nacional, y no sólo como medio para detectar problemas. Asimismo, es importante que se divulgue la investigación realizada tanto por la Secretaría de Educación como por los diversos centros que llevan a cabo este tipo de investigación, pues es reducido el número de personas que sabe que se está haciendo en investigación educativa.

Dada la falta de recursos del país para apoyar la investigación educativa, es necesario que dichos recursos sean empleados de manera óptima. Es verdaderamente triste que muchos proyectos no sean realizados o concluidos debido a que el cambio de gestión de prioridad a otros estudios y que los esfuerzos hechos anteriormente se desechen sin tomar en cuenta los resultados que se estaban obteniendo, de manera que muchos proyectos de investigación son desaprovechados pues ni siquiera se analizan sus posibles aportaciones a la educación.

Como se ha podido observar a través de la exposición de las características del sistema educativo, la situación actual de la educación en México es bastante problemática. Son necesarios muchos cambios a fin de lograr una educación que satisfaga los requerimientos de la población. Las acciones llevadas a cabo por el gobierno no son suficientes -

pues en muchos casos sólo se han realizado acciones con el fin de resolver los problemas urgentes, sin llegar a ofrecer soluciones más profundas que contemplen cambios radicales. De ahí que, sexenio a sexenio, las metas educativas sean invariablemente las mismas y las acciones que se pretenda llevar a cabo no difieran de las ya realizadas y que han aportado poco a la solución de problemas.

Se considera que el cambiar de mentalidad en la forma en que se manejan los datos por parte de las autoridades - beneficiará al avance de la educación, pues frecuentemente, se adopta una posición triunfalista en la que los problemas son minimizados y los logros, si no son exagerados, al menos son difundidos de tal forma que se opaca a los problemas existentes. El tener un conocimiento realista de la situación llevará a proponer soluciones acordes a las posibilidades del estado.

La expansión de la demanda, la elevación de la calidad de la educación, la formación de los profesores, el mejoramiento de los planes y programas de estudio, la descentralización educativa y la investigación son aspectos que han preocupado a las autoridades educativas del país, pues el ofrecer educación con calidad a todos los que lo soliciten, independientemente de su condición social, llevará a la ele

vación de la calidad de vida del país. Y como se mencionó en uno de los apartados anteriores, la educación con calidad implica que el educando aprenda a ser responsable de su aprendizaje y que pueda utilizar los conocimientos que ha adquirido. De nada sirve tener un nivel nacional de escolaridad de casi 6.2 grados cuando vemos a tantas personas que son analfabetas funcionales que asistieron a la escuela y no aprendieron la utilidad de las habilidades adquiridas, o por otro lado, encontrar a jóvenes que quizá tengan muchos conocimientos sobre diferentes materias que puedan repetir en cualquier momento, pero que son incapaces de utilizarlos en caso necesario y que no saben que es lo que sucede en su entorno. Es por esto que es importante que se vincule a la escuela con la vida, pues, por lo general, la escuela se ha constituido como un mundo aparte que no tiene relación con lo que sucede fuera de ella, de tal manera que los educandos, en muchas ocasiones, no son capaces de generalizar lo aprendido a su vida social. Si la escuela forma parte de la vida, contribuirá a que los educandos vivan mejor y podrá guiarlos, desde sus primeras etapas, al conocimiento de sí mismos, sus intereses e inclinaciones, a través de toda una serie de activi-

dades cognoscitivas como motrices y sociales, de tal suerte que los vaya preparando, poco a poco, para una futura profesión adecuada a sus intereses. De esta forma, la educación llevará a un mejor desarrollo del individuo y de la sociedad.

Si bien no es posible analizar la situación de la educación sin vincularla al contexto socio-económico del país, pues dicha situación está determinada por factores endógenos al sistema educativo así como por factores exógenos, no es necesario esperar a que diversas dinámicas de cambio social modifiquen los factores externos para poder favorecer los internos, sino que es posible fundamentar medidas que tiendan a contrarrestar, al menos parcialmente, los efectos de tales factores, a fin de ir mejorando paulatinamente la educación para que pueda lograr su finalidad primordial: promover el desarrollo integral del individuo.

C A P I T U L O I I

"LA EDUCACION INTEGRAL"

CAPITULO II

"La Educación Integral"

Este capítulo trata sobre la educación integral, su importancia en el desarrollo del individuo, los aspectos que dicha educación comprende, así como algunos métodos educativos que tienden a fomentarla, como por ejemplo: el programa de educación integral de la Secretaría de Educación Pública, el método Montessori y las Técnicas Freinet, a fin de conocer las ventajas que este tipo de educación ofrece y de qué manera promueve el desarrollo armónico del individuo.

Concepto de Educación Integral

El concepto de educación ha ido evolucionando conforme el desarrollo de las diferentes sociedades y de su concepción del hombre, hasta llegar a lo que actualmente conocemos como educación integral.

El concepto de educación integral encuentra sus raíces entre los filósofos griegos, quienes consideraban que-

la educación debía tener por objeto dotar al ser humano de toda belleza y perfección posibles.

Dicha concepción influyó en los romanos al considerar que el fin de la educación era otorgar a los individuos de sabiduría y que se debía enseñar para la vida y no sólo -- para la escuela. Moreno, J. et al (1984) señalan que uno - de los pedagogos romanos más notables, Quintiliano, pensaba que la educación debía estar centrada en los educandos- y que los conocimientos se debían de proporcionar de mane- ra gradual, según las capacidades de los alumnos.

Durante la Edad Media se observó una tendencia hacia- el academicismo y la religiosidad, así como hacia el apoyo de los conocimientos ya existentes, eludiendo la novedad.- De tal manera que la educación era concebida como un entre namiento intelectual encaminado hacia la adquisición de va lores religiosos (Larroyo, F. 1949 y Moreno, J. et al - - - 1984). Fliter, W. (1970) y Freinet, C. (1984) señalan que a la par de la educación academicista, se dio, también en- esta época, una educación artesanal preocupada por introdu cir a los jóvenes, de manera práctica, en el aprendizaje - de una profesión con base en las necesidades de la socie-- dad.

En la época del Renacimiento surgieron una serie de movimientos pedagógicos, como protesta ante la educación académica medieval y sus métodos memorísticos de enseñanza, que proponían que la educación debería tender a desarrollar el juicio y la reflexión de los alumnos a fin de prepararlos para el mundo.

Una mayor tendencia hacia el cambio del tradicionalismo de la Edad Media se dió hasta el siglo XVIII, conocido como el de la Ilustración, en el que se pensaba que una educación adecuada daría como resultado el progreso de la sociedad. Con el fin de ofrecer dicha educación, se consideraba que la escuela debía ser laica, científica y natural. Asimismo, se ponía un marcado énfasis en la razón sobre todas las cosas. Esto ha llevado a algunos autores, como Piaget, J. (1978) y Klafki, W. (1987), a considerar que la tendencia marcada de la Ilustración hacia el uso de la razón y el énfasis en el conocimiento como medios para resolver problemas y mejorar la forma de vida, dió como resultado una vuelta al tradicionalismo en la educación, con lo que sus propósitos iniciales fueron desvirtuados. A pesar de esto, es innegable su aportación en el cambio de la concepción de lo que debían ser las finalidades de la edu-

cación, sobre todo en el caso de Juan Jacobo Rousseau, - - quien fue uno de los autores más notables de esta época.

Rousseau consideraba que la educación debía ser congruente con el desarrollo del niño, por lo que el educador tenía que conocer bien la naturaleza psíquica del educando. Opinaba además, que el proceso educativo era un proceso autoformativo en el que se debía dar libertad al educando para que se dirigiera hacia aquello que le interesara, que - le fuera de utilidad y que pudiera aprender por medio de la actividad. Debido a estas ideas, Rousseau ha sido considerado como el precursor más importante de la educación integral (Férriere, A. 1927, Larroyo, F. 1947 y Moreno, J. et al 1984), pues constituyó una gran influencia para los pedagogos posteriores. Con base en sus ideas surgieron -- tres corrientes en la pedagogía: la dirección científica, la dirección sociológica y la dirección psicológica, siendo ésta última la que más interesa a esta investigación, ya que en ella se enmarcan las tendencias pedagógicas que propugnan que la finalidad de la educación es el desarrollo total del individuo.

Dentro de esta línea de pensamiento se encuentra Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), quien criticaba la educación enciclopédica que se impartía en las escuelas, ya que

pensaba que descuidaban el verdadero objetivo de la educación y afirmaba que dicho objetivo era educar armoniosamente al niño, tomando en cuenta todo su ser para poder prepararlo para las circunstancias sociales e históricas. El - formula, así, la necesidad de una educación de "cabeza, co razón y manos" (Klafki, W. 1987, Larroyo, F. 1947 y Moreno J. et al 1984).

Por su parte, Federico Froebel (1782-1852) concluía - que la educación debería conducir al hombre hacia su máximo desenvolvimiento como ser natural con el fin de que pudiera contribuir a la felicidad y al progreso colectivo. - Consideraba además, que era tarea de la escuela propiciar la actividad del niño para que pudiera aprender y desarrollarse (Moreno, J. et al 1984).

En el presente siglo han surgido varias corrientes pedagógicas (como por ejemplo, las escuelas activas y la educación personalizada, entre otras) inspiradas en las ideas de los pensadores mencionados, que se pronuncian por un -- cambio en la educación formal y que consideran que la educación se debe abocar al desarrollo integral del educando. Roehrs, H. (1986) señala que dichas corrientes constituyen valiosas contribuciones que estimulan y enriquecen la teoría y práctica pedagógica, de tal manera que siguen aún vi

gentes en nuestros días, pues en su evolución han propugnado por cambios en la sociedad mediante una nueva educación de los jóvenes para hacer de ellos ciudadanos potencialmente mejores.

Actualmente, la educación integral es concebida como un proceso que tiende al desarrollo integral del individuo, entendiéndose éste como el desarrollo de las distintas capacidades y potencialidades del ser humano, que le permita tener conciencia social y que contribuya a su propio desenvolvimiento y al de la sociedad a la que pertenece (Cruz, M. 1987 y Robin, P. en Mayol, A. 1982).

Se considera que en la medida en que se den al educando las herramientas necesarias para su educación integral, podrá ser capaz de crear su propia identidad, aceptándose a sí mismo en el aspecto moral, intelectual, físico, afectivo, así como social e individualmente (Valero, J. 1982).

Por su parte, Reyes Heróles (1984) pensaba que era necesario construir y aplicar "un nuevo concepto de educación integral en el que la razón, la sensibilidad, la voluntad, las capacidades físicas y la aptitud para las relaciones sociales, se encuentren armoniosamente combinadas respetando la manera de ser de cada quien y adaptadas a las exigencias temporales y especiales propias del mundo en constante y vertiginoso proceso que nos ha tocado vivir".

En esta investigación se define a la educación integral como un proceso que pretende educar al niño para que aprenda a adaptarse activamente al medio que le rodea para que lo enriquezca y se convierta en agente de su propio de se nv olv im ie nto.

Aspectos de la Educación Integral

Con el fin de promover el desarrollo integral del niño, este tipo de educación contempla diferentes aspectos o áreas que varían un poco de autor a autor, sin embargo, la mayoría se inclina por proponer estas tres: psicomotriz, -afectivo-social y cognoscitiva.

El área psicomotriz comprende el desarrollo muscular y cerebral a fin de que el niño satisfaga la necesidad de ejercicio físico de todos sus órganos y domine, a la vez, ciertas destrezas mentales y de movimiento mediante su in ter ac ci ó n con el entorno.

En el área afectivo-social se pretende el desarrollo del niño respecto de sí mismo y su relación con las demás personas, seres y objetos que le rodean.

En el área cognoscitiva se estimulan las capacidades intelectuales del niño a fin de que logre su máximo desarrollo en esta área.

Se considera necesario que la educación incida en estas tres áreas de manera conjunta, dado que se encuentran en interacción constante en todo momento en la vida del niño (Alvarez, C. 1988, Hopkins, et al 1973 , Robin, P. - en Mayol, A. 1978).

El ofrecer a los niños una educación que estimule su desarrollo en las áreas mencionadas, dará como resultado la formación de sujetos "integradores".

Hopkins (1973) utiliza el término "persona integradora" en contraposición a "persona integrada" dado que considera que la integración es un proceso dinámico y no estático, pues el individuo nunca llega a un estado de integración total, sino que está en un continuo proceso de integración consigo mismo y con su ambiente. De tal manera que una persona "integradora" se encuentra en un ambiente "integrador".

Asimismo, Hopkins (op. cit.) señala que una persona integradora es aquella que es capaz de realizar múltiples contactos en su ambiente, resuelve problemas analizando - todas las posibilidades de solución que están a su alcan-

ce antes de tomar una decisión, así como de sus sentimientos y utiliza las experiencias adquiridas para poder mejorar su interacción, adaptación y comprensión del medio en que se desenvuelve, de tal manera que el pensamiento, el sentimiento y la acción forman un todo articulado.

Para promover la integración en las personas, la educación deberá estar orientada a guiar al alumno al entendimiento de sus motivaciones, ayudarlo a desarrollar su sentido crítico y hacerlo responsable de su propio aprendizaje para que se vuelva agente de su propio desarrollo y tienda al mejoramiento de su calidad de vida y de su ambiente en armonía consigo mismo y con los demás.

Con el fin de conocer la forma en que la educación integral estimula el desarrollo armónico del niño y las ventajas que ofrece, en contraposición a la educación tradicional, y que hacen aconsejable su implementación en las escuelas, consideramos pertinente exponer los principios básicos de ambos tipos de educación.

La Educación Tradicional

Los métodos tradicionales de educación están basados en las teorías psicológicas mecanicistas, sensualista-empirista y de las facultades, particularmente en sus principios de simplicidad, análisis y progresividad, formalismo, memorización, autoridad y emulación (Mendes, L. 1983) y proponen que la educación tenga como finalidad primordial la adquisición de conocimientos, de modo que enfoca sus acciones hacia el área cognoscitiva, prestando menos atención a las áreas psicomotriz y socio-afectiva (Alvarez, C. 1988 y Moreno, S. 1979).

Estos métodos parten de la idea de que el niño es un adulto pequeño, por lo que la educación debe integrarlo lo más pronto posible al mundo adulto mediante la transmisión de los conocimientos acumulados a través de los años.

La enseñanza se da en un aula colectiva en la que -- los alumnos trabajan en mesas individuales y cuya disposición está organizada de manera tal que todos miran hacia el frente del salón, a fin de que los alumnos centren su atención en el maestro, pues es él el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser el agente transmisor de los conocimientos.

El maestro imparte los conocimientos a través de exposiciones y conferencias en las que el alumno se limita a - escuchar y anotar la información recibida, ya que se parte del supuesto de que el maestro es quien tiene todo el conocimiento y la capacidad de pensar y dirigir la enseñanza, por lo cual es considerado como la máxima autoridad en el salón y es quien fija la disciplina e implementa el reglamento escolar. De modo que la dirección del proceso educativo se dirige desde el exterior hacia el interior del educando (Alvarez, C. 1988, Mendes, L. 1983, Moreno, S. 1979 y Suárez, R. 1987).

El alumno es considerado como una persona a quien hay que enseñarle todo porque no sabe y para aprender necesita adoptar una actitud pasiva ante el aprendizaje, puesto que debe memorizar los conocimientos expuestos por el maestro con el fin de obtener calificaciones satisfactorias en los exámenes que debe sustentar y probar así, que ha aprendido. A todos los educandos se les exige que aprendan la misma - cantidad de conocimientos, pues se considera que todos tienen la misma capacidad para el aprendizaje.

La relación maestro-alumno está basada en roles y funciones impersonales, en las que no existe un acercamiento entre las partes y no hay lugar para el diálogo, siendo --

que el maestro es quien sabe todo y sus conocimientos no están en discusión (Moreno, S. 1979 y Suárez, R. 1987).

Se considera que la situación ideal de aprendizaje es aquella en la que existe disciplina en el salón, la cual consiste en que los alumnos permanezcan inmóviles y en silencio, atendiendo a la exposición del maestro. Para garantizar dicha disciplina, se establece un sistema de control, basado en castigos, que el maestro deberá imponer a aquél alumno que infrinja el reglamento. Dicho sistema fomenta en los alumnos actitudes de obediencia hacia el profesor y otras autoridades escolares.

Debido a que el conocimiento es lo más importante en este tipo de educación, las materias y los programas constituyen fines en si mismos, por lo que la aplicación práctica de los conocimientos, así como los trabajos manuales son relegados a un segundo plano (Freinet, C. 1984, Mendez, L. 1983, Moreno, S. 1979 y Suárez, R. 1987).

La educación tradicional pretende preparar a los estudiantes para la vida futura, a fin de que sean capaces de adaptarse a la sociedad en que viven.

Este tipo de educación ha sido objeto de múltiples críticas debido a que se considera que su forma de educar es inadecuada, ya que al enfatizar la adquisición de cono-

cimientos sobre las de habilidades motrices y socio-afectivas, limita el desarrollo integral del niño.

Se considera que al ser el maestro el sujeto activo - del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el alumno el sujeto pasivo, se impide a los niños ser responsables de su propio aprendizaje y se obstaculiza su capacidad de pensamiento, de decisión, de creatividad, de iniciativa y se corta su libertad, pues las condiciones de la enseñanza están preparadas de forma fija y el alumno no tiene poder para influir en cambios; incluso, no se le dan las herramientas para proponerlos. De tal forma que este tipo de educación produce sujetos conformistas, sumisos, faltos de sentido crítico, inseguros de sí mismos y de sus capacidades, con grandes cantidades de información que son incapaces de usar en sus actividades cotidianas. Por estas razones algunos pedagogos como Freire, P. y Suárez, R. llaman a la educación tradicional "educación domesticadora" (Delval, J. 1986, Mendes, L. 1983, Moreno, S. 1979, Suárez, R. 1987 y Valero, J. 1982).

Por otro lado, este método exige que el maestro siga al pie de la letra los programas, restándole creatividad e iniciativa en la enseñanza, haciendo su trabajo monótono y repetitivo. Asimismo, requiere que el profesor recurra a medidas coercitivas para imponer una disciplina basada en

el miedo de los alumnos al castigo, y que mantenga una posición de ser "el que todo lo sabe" a fin de que pueda ser considerado como buen maestro.

Dado que la adquisición de conocimientos es la meta fundamental de este tipo de enseñanza y siendo una actividad puramente individual, las relaciones entre los alumnos se dan con base en la competencia para ver quién obtiene las calificaciones más altas y ser considerado por ello el mejor del grupo. De modo que el valor de las personas está dado en relación con las calificaciones que obtiene y no como persona en sí. (Méndes, L. 1983, Moreno, S. 1979 y Suárez, R. 1987). Las repercusiones de esta concepción (así como la negación de las diferencias individuales) en aquellos alumnos que no alcanzan buenas calificaciones son altamente negativas, debido a que son etiquetados como tontos y por lo tanto, se les considera incapaces de aprender por naturaleza, negándoseles la ayuda necesaria y la posibilidad de mejorar, creando en ellos sentimientos de inferioridad y una convicción de su nula capacidad para el aprendizaje.

También se critica el tipo de evaluaciones realizadas, ya que no tienen como fin saber si el alumno es capaz de relacionar y aplicar lo que ha aprendido, sino que tratan

de medir la cantidad de conocimientos que el educando fue capaz de retener mediante el empleo de exámenes que, en muchas ocasiones, no son válidos ni confiables y que producen en los estudiantes sentimientos de ansiedad, e incluso, miedo (Delval, J. 1986 y Valero, J. 1982), generando actitudes de rechazo hacia la escuela.

Asimismo, se critica la falta de vinculación de la escuela con la vida, pues los conocimientos que en ella se transmiten no tienen relación con la situación que vive el niño, por lo que le resultan inútiles, y por lo tanto ajenos. De manera que la escuela es vista por los niños como un lugar alejado de sus intereses y por ende, tedioso.

A pesar de todas las deficiencias que tiene la educación tradicional en la formación de los educandos, se considera que su obra no es estéril, pues ha servido de base para proponer cambios y buscar alternativas para transformar la escuela, para que pueda promover el desarrollo armónico del niño.

La Educación Integral

Los métodos que persiguen una educación integral del niño están basados en teorías del desarrollo infantil que postulan que el niño atraviesa por una serie de etapas en su desarrollo en las que adquiere ciertas habilidades psicomotrices, cognoscitivas y socio-afectivas, que una vez dominadas, sirven de base para adquirir otras cada vez más complicadas y que llevarán al individuo al pleno desarrollo de sus facultades.

Así, se considera que la educación debe ser congruente con la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño en el momento de la enseñanza, a fin de que pueda aprovecharla óptimamente. De modo que el niño viene a ser el centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alvarez, C. -- 1988, Delval, J. 1986, Cros, M. 1972, Guzmán, J. 1979, Moreno, S. 1979 y Piaget, J. 1978).

Las escuelas que ofrecen una educación integral utilizan métodos que dirigen su atención a los aspectos psicomotriz, cognoscitivo y afectivo-social, de manera conjunta -- con el fin de que el sujeto se desarrolle cabalmente.

El papel del maestro en los métodos que proponen este tipo de educación, es el de guía que ayuda a los estudian--

tes a descubrir por sí mismos aquellos conceptos, principios, leyes, fuentes de información y problemas que son significativos para su desarrollo intelectual, emocional y social, fomentando de este modo el sentido crítico en los niños (Alvarez, C. 1988, Cros, M. 1972 y Moreno, S. - 1979).

Para lograr lo anterior, el maestro recurre a técnicas en las que estimula la actividad del niño con base en sus intereses, capacidades y vivencias, alentando así su creatividad e iniciativa en un ambiente de afecto, respeto y confianza en que maestro y alumnos colaboran en las actividades de aprendizaje. De ahí que la relación maestro-alumno sea de compañerismo y cooperación. Asimismo, se trabaja en un ambiente democrático en el que el grupo decide las acciones a llevar a cabo.

Por su parte, el alumno participa de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de investigaciones y de un esfuerzo espontáneo, adquiriendo así, hábitos de aprendizaje que le serán útiles en toda su vida, -- pues adopta una actitud responsable hacia su propio aprendizaje (Cros, M. 1972 y Piaget, J. 1978).

Las materias que se enseñan constituyen medios para promover el desarrollo del educando y enseñarlo a pensar y no son el fin de la educación. De manera que los conteni-

dos permiten al alumno la movilización de sus esquemas de asimilación y presentan situaciones reales en términos de experiencias a ser vividas.

La evaluación en este tipo de educación se basa en las habilidades, conocimientos y destrezas de los niños, por lo que está orientada a apreciar en forma global el aprendizaje, y se realiza de forma diagnóstica y permanente para poder conocer así, el desarrollo del niño y la adecuación de las técnicas y materiales didácticos a dicho desenvolvimiento (Alvarez, C. 1988, Cros, M. 1972, Mendes, L. 1983 y Valero, J. 1972).

Se considera que la educación integral se preocupa por hacer a los educandos personas independientes, con sentido crítico y con una actitud positiva hacia sí mismos y sus semejantes.

En conclusión, se estima que para que un método educativo pueda ser considerado integral, es necesario que contemple, al menos, los siguientes puntos:

- estar basado en teorías del desarrollo físico y psicológico del niño y tomar en cuenta tal desarrollo, de modo que el niño sea considerado como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- contemplar actividades de aprendizaje de tipo manual, social e intelectual para que se estimule el desarrollo armónico del niño. Dichas actividades serán realizadas de forma gradual, conforme el desarrollo del niño.
- requerir que el maestro conozca y comprenda a sus alumnos para poder proponer actividades acordes con sus intereses. Asimismo, el educador orientará a los estudiantes en el aprendizaje y los ayudará cuando se encuentren en dificultades, funjiendo como colaborador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- requerir del alumno su participación, tanto en la proposición como en la realización de actividades de aprendizaje para que a través de ellas el alumno construya sus propios conocimientos, adquiriendo así, estrategias de aprendizaje y sea capaz de responsabilizarse de su desarrollo.
- considerar al maestro y al alumno como colaboradores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una relación de igualdad y confianza.
- promover un ambiente democrático en el salón de clases en el que el grupo decide las actividades a realizar.
- considerar a las materias de enseñanza como un instrumento para el desarrollo del alumno que lo capaciten para -

que él mismo construya y descubra los conocimientos. Las materias estarán relacionadas con el medio en que el alumno se desenvuelve y con sus intereses y necesidades particulares.

- evaluar, diagnosticar permanentemente las habilidades, conocimientos y destrezas de los alumnos.
 - organizar el salón de clases de manera que permita la actividad espontánea de los niños y el trabajo en equipos.
- Asimismo, se considera necesaria la existencia de una biblioteca, de talleres y de ser posible, de espacios abiertos y terrenos para el cultivo.

Los esfuerzos por dar un giro a la educación de tal manera que cumpla una función formativa del educando, en contraposición con su tradicional función informativa, han dado como resultado una serie de métodos que, aunque diferentes, tienen la misma finalidad. Con el fin de dar a conocer la forma en que estos métodos promueven el desarrollo armónico del individuo, se ha considerado conveniente exponer aquí los principios básicos de tres de estos métodos: el programa de la Secretaría de Educación Pública, el método Montessori y las técnicas Freinet. Se decidió presentar estos métodos debido a su amplia difusión en nuestro país.

El Programa de la Secretaría de Educación Pública

Este programa tiene como objetivo principal promover el desarrollo integral del niño con base en el artículo --tercero de la Constitución Mexicana, para lo cual, se considera que la educación debe ser más formativa que informativa.

En el nivel preescolar se pretende que el niño desarrolle sus capacidades físicas, afectivo-sociales y cognitivas, utilizando el equipo biológico de que está dotado, conociendo, interpretando y adaptándose al mundo que le rodea (S.E.P., 1985).

En relación al programa establecido para lograr dicho objetivo, la Secretaría de Educación Pública (1985) señala que éste está fundamentado en los conocimientos científicos mas recientes en materia de desarrollo infantil, particularmente en la teoría psicogenética del desarrollo de --Jean Piaget, cubriendo todas las áreas del desarrollo y basándose en las características específicas del niño de 4 a 6 años de edad.

El programa describe las las actividades de aprendizaje a realizar, sin embargo, el maestro es libre de aplicar las a las situaciones en que la educación se lleve a cabo

y se pretende que los temas a desarrollar surjan de los intereses del niño y sus experiencias, para motivarlo así, a un mayor aprendizaje (S.E.P., 1985).

En el nivel de la educación primaria se busca también la formación integral del niño que le permita tener conciencia social y convertirse en agente de su propio desenvolvimiento y el de la sociedad a la que pertenece (S.E.P., 1980, S.E.P., 1987).

La Secretaría de Educación Pública considera que es necesario conocer las características fundamentales de la personalidad del niño para poder elaborar planes y programas de estudio adecuados.

Al igual que en el nivel preescolar, el método usado en las escuelas primarias se basa en la teoría del desarrollo de Jean Piaget y considera al niño como una unidad biopsicosocial cuya interrelación con el medio facilita su desenvolvimiento, el cual pasa por diversas etapas a partir de esquemas de acción y pensamiento sensoriomotor. El papel de la educación en este desarrollo consiste en propiciar su evolución gradual a través de acciones didácticas (S.E.P., 1980, S.E.P., 1987).

La función del maestro es servir de guía para impulsar al alumno a penetrar gradualmente en el conocimiento y

la valoración de los elementos del medio ambiente, a fin - de que adquieran significado para él y de que fortalezca - sus relaciones con sus semejantes. Para lograrlo, el maestro debe planear las actividades que propicien el aprendizaje en el grupo y para enriquecer dichas actividades, permitirá la discusión y aceptará propuestas de los alumnos. Se considera que es el maestro quien debe diseñar y organizar las acciones a realizar debido a que se encuentra en - un nivel cualitativo diferente al de los alumnos en cuanto al contenido de la materia de enseñanza, por lo que debe - estar abierto al diálogo y a la discusión con los alumnos para que ellos participen activamente.

En este programa se concibe a los educandos como los constructores de sus conocimientos en un proceso dinámico en el que el estudiante se apropia del objeto de estudio y lo transforma, transformándose así mismo a la vez, de tal modo que poco a poco, va adquiriendo la capacidad de realizar las actividades de forma autónoma, propiciándose así, su desarrollo en las diversas áreas (S.E.P., 1987).

En relación a la evaluación, ésta es vista como un -- proceso sistemático y contínuo para conocer lo que el alumno ha aprendido y contar con elementos para poder emitir -

un juicio valorativo sobre el nivel de aprendizaje alcanzado y la calidad de éste, que guíen a la toma de decisiones que faciliten y promuevan el desarrollo integral del niño (S.E.P., 1987).

Sin embargo, a este programa se le critica el hecho de que sus objetivos y programas no sean llevados a cabo tal como son planteados, y por lo tanto, no logre sus metas, pues aunque los programas hayan cambiado, el sistema no lo ha hecho y la formación de maestros es aún tradicional, incluso, la capacitación que reciben no requiere su participación activa, sino que se les limita a una participación a nivel de auditorio, razón por la cual los profesores no pueden ajustarse adecuadamente a este tipo de programas.

El trabajo del maestro también se ve obstruido por el elevado número de alumnos que asisten a cada grupo y a los cuales debe atender.

Desafortunadamente, la enseñanza se sigue dando por medio de exposiciones en las que el maestro es el sujeto activo y los alumnos conforman el auditorio, con lo que se limita la actividad del niño a escuchar y escribir lo expuesto.

Los materiales didácticos utilizados en las escuelas

de la Secretaría de Educación Pública se restringen principalmente al uso de pizarrón, cuadernos y a los libros de texto de la propia Secretaría. Dichos libros son considerados como portadores de la verdad absoluta y en pocas ocasiones se recurre a consultar otro tipo de textos. Asimismo, no se aprovechan las bibliotecas escolares (cuando las hay), por lo que los niños se acostumbran a aceptar la información que se les da, sin cuestionarse nada.

El trabajo colectivo es poco alentado en este tipo de escuelas, ya que los niños generalmente trabajan de forma individual; incluso, el mobiliario del salón de clases está dispuesto de manera que se obstaculiza el trabajo colectivo. Además de que en estas escuelas impera aún la idea de que un salón de clases en silencio implica que los niños están trabajando, con lo que se fomenta una disciplina que igualmente impide el trabajo colectivo y la comunicación entre los alumnos.

Por otro lado, se critica que al estar este programa basado en la teoría psicogenética de Jean Piaget, se enfatiza el desarrollo de habilidades del área cognoscitiva en detrimento de las otras áreas.

En relación a las evaluaciones, a nivel preescolar éstas son escasas, generalmente sólo se lleva a cabo una eva

luación al final del nivel, la cual es considerada por las educadoras como mero trámite administrativo, pues no es -- utilizado para conocer el grado de madurez de los niños, -- por lo que su posible función diagnóstica, no es aprovechada.

En la escuela primaria las evaluaciones se realizan -- con base en exámenes en los que se toma en cuenta sólo el aspecto cognoscitivo. Asimismo, existen criterios según -- los cuales, los maestros deben promover al siguiente grado escolar al mayor número de alumnos posible, de tal manera que existan lugares suficientes para la nueva población, -- con lo que aquellos alumnos que mostraban deficiencias en su aprovechamiento escolar, se verán mayormente afectados en el siguiente grado que requerirá que dominen ciertas -- destrezas enseñadas en el curso anterior.

Con base en estas críticas al programa de la Secretaría de Educación Pública, es posible observar que los objetivos que se plantean no se cumplen, ya que los cambios -- se han dado más bien a nivel de escritorio y no a nivel de acciones.

El Método Montessori

El método educativo creado por Marfa Montessori en Italia, considera que la educación debe ayudar al niño a desarrollar su propia personalidad de acuerdo con su naturaleza y posibilidades y siguiendo su propio ritmo, para que posteriormente pueda cumplir su tarea en la comunidad como ser humano, por lo que su objetivo es la formación de la personalidad total del educando (Montessori, M. Jr. - 1986 y Standing, E. 1983).

Para lograr su meta, la escuela debe proporcionar al niño un ambiente adecuado, es decir, libre de obstáculos, para que en él surja la conducta espontánea del niño, lo cual lo llevará al aprendizaje. De tal manera que el niño es un sujeto activo en un proceso continuo de autoaprendizaje.

Es necesario que al niño se le permita un amplio margen de libertad para que realice aquellas actividades según sus necesidades y su propio ritmo de trabajo y aprendizaje. Asimismo, se fomenta la cooperación entre los niños y el trabajo colectivo, pues se considera que éste es muy importante para el desarrollo mental (Montessori, M. Jr. -

1986, Moreno, J. et al 1984 y Standing, E. 1983).

El papel del maestro en este método es el de ser un guía que ayudará y estimulará a los niños a aprender y obtener su independencia, para lo cual debe estar entrenado en la observación de los niños con el fin de estudiar su comportamiento, conocer sus necesidades y apreciar sus logros. Además, se encarga de mantener aquellos patrones de comportamiento que beneficien al grupo. La disciplina en el salón Montessori se da debido a la actividad del niño, por lo que no es impuesta por el maestro, sino que proviene del interior del niño. (Montessori, M. Jr. 1986, Standing, E. 1983).

La relación que se establece entre el maestro y el alumno es de confianza, puesto que prevalece en el aula un ambiente de cooperación.

La educación Montessori se lleva a cabo en un medio preparado que tiene como finalidad colocar el mundo al alcance del niño para que pueda explorarlo y asimilarlo. Dicho medio debe ser atractivo, estético y práctico y debe reflejar la organización y el orden necesarios para que la comunidad funcione adecuadamente. Asimismo, el mobiliario estará adaptado al tamaño de los niños para que puedan actuar con mayor libertad sin tener que pedir ayuda innecesaria.

Dado que este método parte de la suposición de que -- las funciones intelectuales tienen su origen en las sensaciones, la didáctica Montessori parte de la educación sensorial para lo cual se elaboró material específico tomando en cuenta las necesidades de los niños. Montessori consideraba que dicho material despierta el interés del niño y lo estimula hacia la actividad y la concentración. De --- igual manera, le ofrece la oportunidad de trabajar independientemente y de tener sus propias experiencias y adquirir nuevas perspectivas de su mundo circundante (Montessori, - M. Jr. 1986, Moreno, J. et al 1984 y Standing, E. 1983).

Las críticas a este método se refieren a su tendencia a aislar las diferentes sensaciones en la educación de los diferentes sentidos, con lo que se impide una enseñanza integral en perjuicio de una formación integral, y a la contradicción existente entre sus postulados de espontaneidad y libertad y los procedimientos didácticos a que obliga el material, con lo que sus actividades de aprendizaje se ven restringidas. De tal manera que las experiencias de aprendizaje están determinadas por el adulto, respondiendo de - forma parcial a las necesidades del niño.

Por otro lado, se considera que es necesario que la -

escuela cuente con suficientes recursos para poder proveer se del material necesario, por lo que es muy poco aplicable en zonas marginadas. Por este motivo, se ha tachado a la educación Montessori de ser elitista, pues son los niños de clase media y alta, los que principalmente asisten a este tipo de escuela.

Las Técnicas Freinet

Las técnicas Freinet surgieron de la inquietud del maestro francés Célestin Freinet de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su escuela, pues opinaba que los métodos tradicionales de enseñanza utilizados en las escuelas tenían muchas deficiencias que era necesario subsanar para lograr que la educación cumpliera su objetivo de promover en el niño, el desenvolvimiento de su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve.

Para lograr tal objetivo, Freinet propone toda una transformación de la escuela tradicional, y a diferencia de muchos pedagogos y pensadores, sus técnicas no fueron primero teóricas y después puestas en práctica, sino que

al contrario, fueron producto de sus experiencias cotidianas en el aula según las necesidades de los alumnos en función de las necesidades de la sociedad en que se desenvolvían.

Así, la pedagogía de Freinet parte de la necesidad de vincular la escuela a la vida a fin de que el niño pueda expresarse libremente y pueda construir por sí mismo, su personalidad. De este modo, la educación deja de centrarse en las materias académicas para centrarse en el niño.

Estas técnicas se basan en el principio del aprendizaje por tanteo experimental; según el cual, el individuo adquiere habilidades y conocimientos de formación personal (Alcobé, J. 1979), mediante la actividad. De esta manera, para que el alumno aprenda, necesita hacer las cosas por sí mismo.

De modo que Freinet considera que el desarrollo del niño se da con base en el trabajo, ya que con el trabajo el niño se vuelve creativo y enriquece sus experiencias, además de que se crea un ambiente de cooperación y fraternidad en la escuela. Así, esta última debe convertirse en un medio que estimule el amor al trabajo. Dicho trabajo debe ser constructivo y debe, asimismo, responder a las necesidades del niño para que no se vuelva una tarea sin sen

tido.

En la escuela Freinet la actividad se organiza siguiendo planes de trabajo. El maestro establece planes de trabajo anuales y mensuales a partir de los cuales, los alumnos elaboran, con la colaboración del maestro, sus planes de -- trabajo semanales. Esta forma de organizar el trabajo da -- seguridad al niño, pues sabe con precisión qué actividades deberá realizar en la semana, lo cual le da autonomía en -- el empleo de su tiempo y lo incita a que termine su trabajo en el término establecido, con lo que se hace responsable -- de su propio aprendizaje.

Las principales técnicas que introduce Freinet para -- promover el aprendizaje a través del trabajo y la cooperación en la escuela son:

- El Texto Libre.

Los alumnos escriben libremente un texto en el que expresan sus intereses e inquietudes con el fin de comunicarse con sus compañeros y sus amigos en otros lugares.

El texto libre fomenta en el niño la creatividad y constituye un medio para que el alumno se exprese de manera espontánea y en el momento en que lo sienta.

- La Imprenta Escolar.

En la imprenta escolar los alumnos imprimen el texto li

bre que haya sido elegido por los mismos alumnos. De modo que mediante esta técnica es posible conocer los intereses del grupo y guiar hacia éstos las próximas actividades. - Asimismo, los trabajos que han sido impresos se difunden en la comunidad y se envían a los corresponsales.

- Ficheros Autocorrectivos.

Estos ficheros contienen ejercicios para que los niños adquieran mecanismos de cálculo y gramática. Están compuestos por fichas problema y fichas respuesta para que el alumno pueda hacer ejercicios, ya sea de manera individual o en equipo, siguiendo su propio ritmo. De esta forma, los alumnos tienen acceso inmediato a la información que necesitan.

- Biblioteca de Trabajo.

Esta biblioteca constituye una enciclopedia infantil de carácter científico y cultural a la que el alumno puede recurrir cuando realice investigaciones o necesite alguna información.

Asimismo, se utilizan técnicas como la correspondencia interescolar para establecer intercambio de ideas, noticias, conocimientos y problemas, entre otras cosas, con otras escuelas. Otras técnicas empleados son: las clases paseo, la cooperativa escolar, las conferencias, los talleres de trabajo y el uso del periódico escolar.

El papel del maestro en la pedagogía Freinet es el de organizador del trabajo y guía cuando los alumnos encuentran dificultades en la realización de su trabajo. Con el fin de cumplir exitosamente sus funciones, el profesor debe conocer a sus alumnos y comprender para poder acercarse a ellos. De forma que la relación maestro-alumno se desenvuelve en un ambiente de compañerismo y el educador es considerado como un miembro más del grupo, a quien también es posible criticar y con quien se puede platicar.

Por su parte, al alumno le corresponde plantear sus problemas, inquietudes e intereses para que el maestro pueda guiar el aprendizaje y vincularlo así, a sus necesidades. Además, es tarea del educando buscar la información que necesita, haciéndose responsable de su aprendizaje.

Con relación a la disciplina, se considera que en un salón de clases en el que la actividad está organizada y los alumnos trabajan en sus planes, los problemas de disciplina son pocos. Sin embargo, cuando llega a presentarse algún problema, éste se discute en el grupo y se llega así, a una solución. La represión y los castigos característicos de la educación tradicional, no tienen cabida en la escuela Freinet.

Las evaluaciones se realizan con base en el trabajo efectuado por los alumnos según su plan de trabajo semanal. Es importante que el maestro conozca a los niños, puesto que la evaluación no se da en cuanto a la cantidad de trabajo realizado, sino respecto al esfuerzo realizado por el alumno, es decir, que si el alumno puso todo su empeño en un trabajo, merece la más alta calificación (Freinet, C. - 1984). Asimismo, es relevante que el maestro observe el avance de los alumnos antes de que se realice la evaluación, para poder estimular, a aquellos que se atrasen, para que trabajen más y puedan cumplir con el compromiso que hicieron al elaborar ellos mismos su plan semanal.

La escuela Freinet está en estrecha relación con la comunidad, se sirve de ella y la sirve, por lo que no constituye un lugar aislado, sino que forma una parte importante de la comunidad y se transforma a la par que ella.

De acuerdo con lo expuesto en este capítulo, se concluye que es necesario que nuestras escuelas ofrezcan una educación que se preocupe por el niño en su totalidad y que no sólo se aboque a educar sus mentes, olvidando sus sentimientos, emociones y su desarrollo físico, a fin de -

que la escuela sea un lugar en donde el niño aprenda a expresar sus experiencias, sentimientos, intereses y necesidades en un ambiente de libertad que fomente el desarrollo de su sentido crítico, su autonomía, de sentimientos de seguridad en sí mismo, una creencia en sus habilidades, en su valor como ser humano y le brinde las herramientas necesarias para que continúe aprendiendo y desarrollándose una vez que se encuentre fuera de las escuelas, de tal manera que sea capaz de enfrentarse a las situaciones que encuentre a lo largo de su vida. De modo que la educación no viene a ser del interés exclusivo de la pedagogía, sino que también de la psicología, pues en la medida en que la educación desarrolle en el educando las habilidades mencionadas, contribuirá al pleno desarrollo de su personalidad y fomentará así, su salud mental, elevando su calidad de vida.

Los métodos presentados son muestra de la preocupación por ofrecer alternativas a la educación tradicional. Con base en ellos es posible afirmar que la educación integral, aunque debe contemplar ciertos puntos ya mencionados, no se da de manera rígida, sino que puede ser modificada, es flexible al ambiente en el que se lleva a cabo la educa

ción y es congruente con las teorías psicológicas en que se basa. De modo que las teorías que se emplean varían de autor a autor, persiguiendo el mismo fin. Por eso, consideramos que el conocer otros métodos que pretenden una educación integral contribuye al mejoramiento de la educación y por ende, a la vida y el desarrollo de los seres humanos.

C A P I T U L O I I I

"El Método Educativo Waldorf"

C A P I T U L O I I I

"El Método Educativo Waldorf"

En este capítulo se exponen los principios básicos del método educativo Waldorf con el propósito de conocer el concepto de educación que preconiza, sus bases filosóficas y psicológicas, la forma en que se imparte dicha educación, la organización de las escuelas que trabajan con este método, sus planes de trabajo y las metas que persiguen.

Bases Filosóficas y Psicológicas del Método Waldorf

El método educativo Waldorf, también conocido como educación Steiner, tiene sus fundamentos filosóficos en la teoría antroposófica del hombre desarrollada por el filósofo austriaco Rudolf Steiner.

Steiner, nacido en 1861 en Kraljevec, Austria, se graduó en la Universidad Tecnológica de Viena y se dedicó a editar los trabajos científicos del pensador y poeta alemán Johann Wolfgang von Goethe, en Weimar, Alemania. Posteriormente, obtuvo el grado de Doctor en Filosofía en la Univer-

sidad de Rostock, también en Alemania. Las ideas de Goethe respecto a las cualidades espirituales del hombre ejercieron gran influencia en Steiner para desarrollar sus propios puntos de vista en cuanto a la naturaleza del hombre y sentar las bases de su filosofía antroposófica. En 1913, fundó la Sociedad Antroposófica dedicada al estudio de esta corriente filosófica, sociedad que divulgó y publicó las ideas de Steiner en diferentes áreas como la educación, la medicina, la agricultura, la arquitectura y la sociología. Entre los libros que publicó se encuentran: Filosofía de la Libertad (1894), Teosofía (1904), El Organismo Ternario (1915-1921) y El Estudio del Hombre (1919) entre muchos otros. En ese mismo año (1913) se construyó, además en Dornach, Suiza, el edificio sede de la Sociedad Antroposófica, edificio que fue llamada "El Goetheano" (Das Goetheanum), donde se realizaban congresos sobre las diferentes áreas del conocimiento desde el punto de vista de la antroposofía. Asimismo, contaba con un foro donde se representaban obras teatrales de Goethe, y del mismo Steiner, y se ofrecían conciertos musicales y funciones de eurytmia. Dichas actividades todavía se llevan a cabo. Además, el centro publica un boletín en el que se dan a conocer sus actividades, así co-

mo las contribuciones recientes a la antroposofía.

Steiner murió en 1925 pero su labor ha sido continuada por sus seguidores, no sólo en Alemania, sino también - en otros países como Austria, Suiza, Inglaterra y Estados Unidos principalmente.

En la filosofía antroposófica, el hombre es considerado como el ser supremo del universo en el que se conjugan los reinos mineral, vegetal y animal. Steiner considera - que el reino mineral representa la materia; el reino vegetal representa la vida en el sentido de los seres que crecen y se reproducen; el reino animal se refiere al alma, - en el sentido de las sensaciones que se reciben del ambiente circundante y que dan lugar a las emociones. En el hombre se encuentran presentes todas estas características y, además, cuenta con una cualidad específicamente humana, que es el espíritu, es decir, su pensamiento (Berlín, J. 1972 y Steiner, R. 1977). Lo anterior se puede esquematizar de la siguiente forma:

Hombre	---	Pensamiento	---	Espíritu
Animal	---	Emotividad	---	Alma
Vegetal	---	Vitalidad	---	Vida
Mineral	---	Materialidad	--	Materia

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

La colocación de los elementos en el esquema anterior obedece al grado de superioridad de un elemento en relación con los otros; así, el hombre es colocado en primer lugar por ser considerado superior a todos los otros elementos.

En el hombre, los elementos vegetal y animal se conjugan en uno solo, de forma que el ser humano es considerado como un ser constituido por tres entidades, a saber: la entidad física, la entidad anímica y la entidad espiritual.

La entidad física se refiere al cuerpo humano, su existencia material, así como a sus funciones y su vitalidad en cuanto a ser que vive y se reproduce. Esta entidad comprende, a su vez, dos aspectos denominados "cuerpo físico" y "cuerpo biofórico" (también llamado vital, etéreo de las fuerzas formativas). Por cuerpo físico se entiende al cuerpo humano en cuanto materia y por cuerpo biofórico al conjunto de funciones vitales.

La entidad anímica se refiere al alma del hombre, entendiéndose por ésta las sensaciones percibidas a través de los órganos de los sentidos y a los sentimientos y emociones que experimenta el ser humano. Esta entidad comprende al "cuerpo psicofórico" (también conocido como astral) que es el conjunto de funciones anímicas.

La entidad espiritual comprende los conocimientos que el hombre adquiere del mundo que le rodea: sus pensamientos, su sentido crítico y su capacidad de juicio. A su vez, esta entidad abarca un aspecto denominado "Yo", en el que el hombre comprende todo lo que experimenta como entidad física y anímica.

En el siguiente esquema se muestran las tres entidades mencionadas con sus diferentes aspectos y cualidades:

ENTIDAD	ASPECTO	CUALIDAD
Espiritual	Yo	Pensamiento
Anímica	Cuerpo biopsíquico	Emotividad
Física	Cuerpo Biofórico	Vitalidad
	Cuerpo Físico	Materialidad

Estas tres entidades no están separadas unas de otras, sino que se encuentran en constante interacción dentro del hombre, de tal manera que cualquier cambio, ya sea positivo o negativo, en alguna de ellas tiene repercusiones en las otras dos (Steiner, R. 1977 y Steffen, A. 1947). Se considera que la evolución de dichas entidades en el hombre se da de manera gradual conforme el individuo crece, desarrollándose primero la entidad física, posteriormente la entidad anímica y finalmente la espiritual.

Así, el niño pasa por tres etapas en su desarrollo psicológico en las que predomina el desarrollo de una entidad

dad sobre el de las otras. Cada una de estas etapas tiene una duración aproximada de 7 años. En el siguiente esquema se muestran, a nivel general, las entidades, aspectos y cualidades predominantes en las diferentes etapas del desarrollo:

EDAD	ETAPA	ENTIDAD	ASPECTO	CUALIDAD
Nacimiento	-----	Física	Cuerpo Físico	Materialidad
0 - 7	Infancia		Cuerpo Biofórico	Vitalidad
7 - 14	Niñez	Anímica	Cpo. Biopsíquico	Emotividad
14 - 21	Adolescencia	Espiritual	Yo	Pensamiento

Se considera que el cambio de una etapa de desarrollo a otra no se da de forma repentina, sino gradualmente, de manera que puede haber una transposición entre el final de una etapa y el inicio de otra.

La delimitación de estos tres períodos o etapas la realizó Steiner considerando el desarrollo psicológico del niño; sin embargo, se ha comprobado que coinciden también con cambios notables en su desarrollo físico (Berlín, J. 1972).

En seguida se presentan las tres etapas evolutivas -- del niño desde el punto de vista antroposófico, describiéndose, en cada una de ellas, las características del niño y los cambios que se dan en su forma de pensar.

ETAPAS DE DESARROLLO

1) Primera Etapa

La primera etapa denominada infancia, comprende desde el nacimiento hasta los siete años de vida del niño. En este período predomina el desarrollo del aspecto físico sobre el anímico y el espiritual. Así, todas las energías del niño se hallan polarizadas hacia la maduración y consolidación de los sistemas de coordinación del cuerpo. Por lo tanto, se considera que el movimiento del cuerpo y la actividad constituyen factores importantes de desarrollo en esta etapa, ya que permiten al niño conocer su medio y aprender de él. Asimismo, el niño se identifica con muchos aspectos del mundo que le rodea y trata de imitarlo, especialmente las actitudes y reacciones de su familia y es así como empieza a aprender. En este período, el niño adquiere, entre otras, tres habilidades muy importantes para su ulterior desarrollo: el andar, el hablar y el pensar.

Con la habilidad para caminar, el niño adquiere el estado de equilibrio entre su propio organismo y el universo; asimismo, es capaz de moverse en el ambiente libremente, con lo que aumenta su aprendizaje acerca del entorno y llega a percibirlo como algo separado de él, algo que --

existe fuera de él, de modo que el niño capta, por primera vez, su existencia individual.

Se considera que el aprendizaje del andar le sigue el del hablar. En un principio, el niño aprende a designar - los objetos que se encuentran en el mundo externo, lo cual constituye otra ocasión en la que el niño se siente como - un ser aparte de dicho mundo externo. Posteriormente, el simple nombrar las cosas evoluciona hacia la formación de frases, para después agregar el verbo, con lo que empieza a vislumbrarse el concepto de tiempo en el niño. Simultáneamente al desarrollo del lenguaje, se desarrolla el pensamiento del niño, quien empieza a formar conceptos con base en lo que existe en el medio que le rodea. Así, Steiner - considera que la evolución correcta para el niño en crecimiento durante esta etapa es: aprender a andar (que se relaciona con el aspecto físico), aprender a hablar (relacionado con el aspecto anímico) y aprender a pensar (concerniente al aspecto espiritual). Asimismo, se piensa que el desarrollo de estas habilidades aumenta los círculos de acción, pues cuando el niño aprende a andar, se encuentra en el ámbito de la familia, el aprender a hablar, el niño es capaz de adentrarse en su comunidad; y al aprender a pensar, el niño ocupa su lugar dentro de la humanidad, pues -

son los seres humanos los únicos que poseen la capacidad de pensar.

Es importante hacer notar que en esta etapa el niño dedica gran parte de su tiempo al juego, el cual refleja el desarrollo de su vida emotiva.

En los primeros años el juego de los niños se relaciona con aquellos objetos que se encuentran en su campo visual. Si dichos objetos desaparecen de su vista, el niño no los busca y se dedica a jugar con aquellos que puede ver. A partir de los cuatros años, el niño entra en una nueva etapa del juego, llamada fantasía creadora, en la que contrapone su "mundo interno" al mundo externo; es decir, que transforma éste último según sus necesidades internas, de tal manera que un objeto puede ser muchas cosas dependiendo de su fantasía, por ejemplo: una silla puede ser en un momento una casa y, en otro, una silla para sentarse a la mesa a comer, dándose así una transición inmediata del mundo de la fantasía al mundo de la realidad. En esta fase, el juego se intensifica. En el quinto año de su vida, el niño se encuentra en la cúspide de la fantasía creadora y su juego corresponde exclusivamente al afán de hacer, de crear. A los seis años de edad, el niño entra a una fase de "fantasía activa" en la que se fija una

meta a alcanzar en su juego, con lo que se observa un desarrollo de su voluntad dirigida desde el interior.

Se considera que en este primer septenio del desarrollo infantil, el aprendizaje se da de manera inconsciente, es decir, que el niño no se da cuenta de todo lo que está aprendiendo mediante la imitación y los juegos.

Cuando el niño llega a la etapa de fantasía activa y puede dirigir sus acciones hacia la consecución de una meta, se considera que ha llegado al final de esta etapa, lo cual coincide con algunos cambios físicos en el niño, como el crecimiento más pronunciado de sus extremidades y, más notoriamente, con el cambio de dientes de leche; todo esto sucede alrededor del séptimo año de vida (Edmunds, F. 1970, García, M. 1989, Ginsburg, I. 1982, König, K., Lievegoed, - B. 1987, McAllen, A. 1986 y Steffen, A. 1947).

2) Segunda Etapa.

En la segunda etapa, llamada niñez, que comprende de los siete a los catorce años, la forma en que el niño aprende a adaptarse a la comunidad cambia; ahora se halla empeñado en elaborar su sistema de circulación sanguíneo-respiratoria y su sistema muscular.

El niño ya no aprende a través de la imitación de las acciones que se realizaban en su medio ambiente, sino que ahora el aprendizaje se lleva a cabo por medio de la palabra, es decir, de lo que escucha. Así, los niños de esta edad desean que se les platique sobre las cosas que existen en el mundo, para que sirven, y que funciones tienen, de manera que confían plenamente en el adulto, como medio para conocer más sobre su entorno. Esta confianza se traduce en un respeto y admiración del niño por el adulto, -- que deriva en un deseo, por parte del niño, de que el adulto (ya sea el padre o el maestro) ejerza cierta autoridad sobre él. Esta autoridad basada en la confianza constituye para el niño una guía para poder realizar aquello que le conviene. Berlín, J. (1972) considera que en esta etapa, el niño está impreparado para apreciar qué es lo que le conviene, pues sus necesidades manifiestas no coinciden en muchas ocasiones, con sus necesidades verdaderas; de -- ahí que la autoridad del adulto sea vista por el niño como algo deseado. Cabe hacer notar que el niño acepta la autoridad del adulto, cuando él deposita en dicha persona su confianza con base en aquello que el adulto sabe hacer y que es digno de admiración, por lo que no todos los adultos -- pueden ejercer esta autoridad sobre el niño, porque éste -

necesita reconocer en el adulto alguien a quien emular.

Debido a que en esta etapa el niño aprende principalmente a través de la palabra hablada, aquello que escucha hace que su imaginación y fantasía se desplieguen. Esta imaginación y fantasía están llenas de emotividad, pues el niño revive en su interior aquello que se le cuenta; por esta razón, se piensa que en este período se encuentran en una fase de fantasía emotiva. Así, el pensamiento del niño a los siete años es imaginativo y sensitivo, por lo que se sensibiliza hacia lo bello y lo artístico.

Las sensaciones y sentimientos que llegan al niño por medio del lenguaje estimulan el desarrollo de su aspecto anímico, el cual predomina en esta etapa.

Alrededor de los diez años, los niños experimentan -- una fase de sensibilidad mayor en la que llegan a sentirse solos y separados del mundo y se observa en ellos un cambio en el sentido de que se vuelven más observadores de su entorno, de manera que se enfrentan a él y en algunos casos ya no lo encuentran tan bello como su fantasía se los había creado. El niño reacciona criticando su medio y -- adopta una actitud de oposición al mundo externo, sin embargo, dicha oposición es más con palabras y sentimientos que con acciones; por ejemplo, a un niño puede, en un mo--

mento dado parecerle que la casa en que vive es horrible, cuando antes siempre le había gustado. Este sentimiento es resultado de una inconformidad del niño que se manifiesta en actitudes contradictorias. El niño, en esta etapa, es aún incapaz de sacar una conclusión sobre su actitud -- dual, por lo que no actúa para cambiar la situación de desagrado. Se considera que esta fase se puede prevenir si al niño se le guía hacia una orientación positiva de la relación de sí mismo con el mundo, mediante un acercamiento a la naturaleza y una apreciación del mundo tal y como es.

Hacia los doce años, los niños tienen una visión más realista de las condiciones de su medio y su actividad se orienta hacia conocerlo mejor. En esta edad comienza la separación total entre la propia personalidad del niño y el mundo externo, ya que en la primera etapa el niño lo experimenta como parte de su propio ser y al aprender a caminar y a hablar inicia el proceso de separación de sí mismo con el exterior, dicho proceso va evolucionando conforme el niño va creciendo y aprendiendo acerca de su entorno y es en la tercer etapa cuando el niño finalmente llega a -- concebirse como un ser separado del mundo, como un ser individual.

El final de la niñez coincide con los cambios físicos

que se dan en la pubertad (Barnes, H. 1980, Berlín, J. - - 1972, Davy, J. 1980, Edmunds, F. 1970, Ginsburg, I. 1982, Hartman, G. 1961, Lievegoed, B. 1987, McAllen, A. 1986 y - Steffen, A. 1947).

3) Tercera Etapa.

La tercera etapa corresponde a la adolescencia, en -- donde se observa un mayor desarrollo en el aspecto intelec tual; el adolescente ya no acepta lo que se le dice, sino que necesita encontrar razones para creerlo, en una búsque da de la verdad. Así, llega a cuestionarse todo: acerca - de sí mismo, la autoridad paterna y de los profesores, el mundo, el valor de la vida, los valores humanos, entre - - otras cosas (Edmunds, E. 1970 y Lievegoed, B. 1987).

En resumen, se observa que en el desarrollo psicológi co del niño se pueden reconocer tres etapas en las que cam bia su forma de aprender acerca del medio que le rodea. - En la primera etapa; el niño aprende por medio de la imita ción, en la segunda etapa lo hace por medio de la imagina ción y en la tercera por medio del razonamiento lógico. - Con el fin de ofrecer una visión conjunta de dichas etapas y sus características predominantes, se incluye en el

apéndice 1. Con base en dichas características, Steiner -- elaboró un método educativo, llamado Waldorf, pues considera ba que la educación debía ser congruente con la manera de -- aprender de los niños en el momento de la enseñanza para que ésta pudiera ser efectiva y promoviera así su desarrollo.

En este punto cabe señalar que el desarrollo al que -- hace mención Steiner, no es concebido solamente en térmi-- nos de su vida en la tierra, sino en cuanto a cómo este de sarrollo puede, además, favorecer su vida post-mortem, y el efecto que su vida antes del nacimiento tiene en dicho de sarrollo. Esta idea es muy importante para comprender el porqué de las técnicas educativas Waldorf, ya que ellas es tan elaboradas partiendo del conocimiento del hombre. Cabe mencionar que en esta investigación no se abunda mucho en es te punto debido a que los textos y documentos relativos al método hacen poca referencia a las ideas filosóficas que en él subyacen, y cuando lo hacen, es de manera superficial.

Steiner considera que al nacer, el hombre es expulsa do del mundo espiritual para continuar viviendo en la tie rra, revestido de cuerpo físico y su objetivo aquí es -- aprender aquello que no le es posible en el mundo espiri-

tual, de manera que cuando muera, ascienda a dicho mundo - enriquecido por la experiencia terrenal, por lo que la educación debe tender a favorecer el desenvolvimiento del ser humano para que su vida sea lo mas completa posible.

Siendo que al nacer el niño es expulsado del mundo espiritual, es necesario que a través de la educación aprenda a concordar el espíritu anímico que trae de los mundos superiores, con el cuerpo biológico que le es dado en la tierra. Una de las formas de estimular esta concordancia es a través del aprendizaje del modo correcto de respirar, lo cual es posible por medio de diferentes actividades rítmicas. Asimismo, es importante que el niño aprenda a regular la experiencia terrenal con la espiritual. Sin embargo, no se especifica la forma en que se estimula este - - aprendizaje en la escuela.

La vida anímica del niño está regulada por dos cualidades contrarias que han de ser tomadas en cuenta en la educación: la antipatía y la simpatía. La primera se manifiesta físicamente en los nervios, transforma la vida anímica en representaciones (entendidas como conceptualizaciones o abstracciones) y está relacionada con la vida prenatal del hombre, en tanto que la segunda se manifiesta físicamente

petición da lugar a la formación de hábitos, los cuales, - al ser una repetición incosciente, estimulan el desarrollo de la sensibilidad. De ahí que el arte, al ser una actividad que necesita de mucha repetición para poder ser dominada, sea de mucha importancia en la educación Steiner.

Respecto a la vida espiritual del hombre, ésta está dividida en grados de conciencia. Steiner considera que, al conocer y pensar, el hombre se encuentra en un estado de vigilia, es decir, plenamente consciente de todo aquello que acontece a su alrededor, en tanto que al realizar una actividad volitiva, como el querer, el hombre está en un estado de sueño, inconsciente, y al sentir, predomina en él un estado de ensoñación, de semiconsciencia. Estos estados de consciencia son tomados en cuenta en la educación siguiendo las etapas evolutivas del niño, ya que se considera que en el primer septenio predomina la acción inconsciente, en el segundo la acción semiconsciente y en el tercero, el niño adquiere plena consciencia. Así, la educación debe adecuarse al estado de consciencia en que se encuentra el niño.

A continuación se expone el método Waldorf, iniciando con sus orígenes y siguiendo con sus aspectos generales, es

decir, los que son comunes para los diferentes niveles escolares en que dicha educación se imparte (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato); el objetivo que persigue, las técnicas que se utilizan en la enseñanza, las materias que se enseñan, el papel del alumno y el del maestro y su relación, así como la evaluación que se realiza, la administración de la escuela y la implementación del método. Se tratan más específicamente los niveles de preescolar y primaria, en cuanto a sus peculiaridades, por ser los de interés para este estudio. Asimismo, se expone, a nivel general, la aplicación del método en la educación especial. Finalmente, se presentan las experiencias educativas realizadas en nuestro país utilizando este método.

Origen de la Educación Waldorf

La preocupación de Rudolf Steiner, fundador del movimiento Waldorf, por mejorar la educación, lo llevó a realizar una serie de conferencias en 1906 sobre la educación -- del niño, partiendo de su conocimiento del hombre y de la experiencia que había tenido como instructor en su juventud. En dichas conferencias expuso la necesidad de un cambio en los sistemas educativos prevaletentes, que sólo educaban el

intelecto del niño, lo cual tenía como consecuencia la for mación de individuos materialistas, en el sentido de que - descuidaban sus sentimientos y no desarrollaban su sentido crítico ni el conocimiento de sí mismos, aspectos considerados importantes por Steiner para la formación total del ser humano. Así, Steiner se pronunciaba en favor de una -- orientación que tomara en cuenta al ser en su totalidad, - contemplándolo como un ser en sus aspectos físico, anímico y espiritual y que lo estimulara de manera tal que propi-- ciara su desarrollo armónico. Asimismo, consideraba que - la reforma pedagógica debía ser la base de toda reforma so cial, por lo que la educación debía tomar en cuenta el momento histórico del hombre (Hartman, G. 1971, Steiner, R. en Boletín de Metodología Waldorf, 1971).

Sin embargo, sus ideas pedagógicas no fueron puestas en práctica sino hasta 1919, cuando el director de la fá-- brica de cigarros Waldorf-Astoria, Emil Molt, le pidió que dirigiera la escuela que estaba a punto de fundar para los hijos de los trabajadores de la empresa. Steiner aceptó - la proposición e inició sus actividades impartiendo un cur so previo a los futuros maestros, que fueron seleccionados por él entre sus seguidores, por lo que contaban ya con -- una formación antropológica. Dicho curso tenía por finali

dad el familiarizar a los maestros con el método que - - habrían de utilizar, método que tomó el nombre de la escuela, la que a su vez lo adoptó del de la fábrica en la que se inició.

Así, la primera "Escuela Libre Waldorf" fue fundada - en septiembre de 1919 en Stuttgart, Alemania (actualmente Alemania Federal) y era administrada y dirigida por los -- maestros que en ella laboraban, ya que Steiner fungía sólo como consejero.

La escuela combinaba las exigencias del estado en - - cuanto a los programas educativos oficiales vigentes, con lo que Steiner llamaba las exigencias de la naturaleza humana, es decir, la necesidad del ser humano de desarrollar se en su totalidad (Steiner, R. 1971, Steiner, R.)

Esta escuela funcionó con más de 1000 alumnos hasta - que en 1938, durante la Segunda Guerra Mundial, el gobierno nazi la cerró debido a que consideraba intolerable el - énfasis que se ponía en el desarrollo de la personalidad - libre. Sin embargo, una vez terminada la guerra, en 1946 la escuela fue reabierta con ayuda de ex-alumnos y de otras escuelas que utilizaban este método y que ya habían sido - fundadas en Suiza, Holanda, Escandinavia e Inglaterra (Edmunds, F. 1970, Foster, S. 1984 y Steffen, A. 1947).

Si bien Steiner trabajó como educador en su juventud y fue quien elaboró el método Waldorf, no se tienen reportes de que hubiera tenido contacto directo en el aula con los niños de la escuela Waldorf.

Objetivo del Método

El objetivo de la educación Waldorf es permitir que el niño alcance su mayor potencial mediante el desarrollo de sus talentos y capacidades inherentes, así como de aquellos que no posee, para que llegue a ser, poco a poco, un ser equilibrado y armonioso (Cros, M. 1972 y Olegtree, E. 1980)

El Método Waldorf

a) Currículum

El currículum de la escuela Waldorf contempla dos aspectos; por un lado, se apega a los planes de estudio vigentes a nivel oficial en el país en el que la escuela se encuentra, por lo que no existen, en países diferentes, -- dos escuelas iguales; y por otro lado, se apega a las técnicas de enseñanza propias del método y que lo caracterizan.

En esta investigación nos abocaremos a exponer éstas últimas.

El currículum de la escuela Waldorf está secuenciado de manera tal que es compatible con los principios de desarrollo psicológico del niño establecidos por Steiner. Así, introduce primero actividades que desarrollan la voluntad del niño (es decir, su necesidad de movimiento); después, aquellas actividades que tiendan a estimular principalmente sus sentimientos y emociones y, finalmente, se buscará el desarrollo del intelecto. Este punto será retomado - cuando se hable de los niveles escolares de preescolar y primaria.

Cabe hacer notar que en este método se considera importante que el niño esté preparado en cuanto a su desarrollo psicológico, para la educación que va a recibir. Esto significa que no se estima conveniente que al niño se le enseñe, por ejemplo, un contenido abstracto cuando no sea capaz de entenderlo. Incluso, se llega a afirmar que es preferible que el niño se retrase un poco para que pueda entender un tema, en vez de que se adelante, porque esto último lo puede confundir. Sin embargo, lo ideal es presentar el material en el momento adecuado, el cual será de terminado por los maestros, con base en el conocimiento de

sus alumnos.

En la escuela Waldorf, la educación es considerada como un arte, de modo tal que éste constituye un aspecto importante en todos los niveles, ya que se piensa que despierta y alimenta la imaginación, estimula la creatividad y permite externar los impulsos originados en la vida interior del niño. Así, el arte es considerado como un medio de auto-expresión. Es importante señalar que no se dan -- clases especiales de arte, sino que éste está presente en la enseñanza de cada materia, pues Steiner opinaba que el proceso educativo debería ser artístico en el sentido de -- que el arte debería penetrar la forma y sustancia de cada lección. Se puede afirmar que la educación Waldorf es una educación artística; sin embargo, no se tiene la finalidad de producir artistas, sino de fomentar y educar el impulso creador latente en cada niño como una forma de expresión.

El empleo del arte en las lecciones no se limita a -- una modalidad, como lo sería la pintura, sino que se recurre a las diferentes formas de expresión artística, como -- la literatura, la escultura, el dibujo, la música y el teatro. Así, por ejemplo, en la enseñanza de un tema determinado, el profesor cuenta a los niños una historia o un -- cuento, referente al tema de estudio y acorde con la edad

de sus alumnos, a manera de introducción. Posteriormente, los niños escriben un texto, una poesía, modelan una figura en cera o realizan un dibujo relacionado con el tema en cuestión y pueden también montar una escenificación sobre la historia. De esta manera, realizan diferentes actividades artísticas en el aprendizaje de un tema. De ahí que - desde los años preescolares, los niños aprendan a dibujar, - pintar, modelar, etc. y que a través de los años vayan mejorando su técnica. La pintura es una de las actividades artísticas más practicadas, pues se considera que mediante los colores, sus combinaciones y diferentes matices, es posible expresar los estados de ánimo.

En general, la educación Waldorf está orientada a enseñar a los niños lo bello que es el mundo, para lo cual, las historias que se les narran y las poesías y los cantos que se les enseñan, deben mostrar esta belleza, para así - inculcar en los niños un sentido de reverencia por el mundo en que viven.

Los trabajos manuales también ocupan un lugar en este método debido a que estimulan la creatividad en los niños. Entre los trabajos manuales que se enseñan están: el tejido, el bordado, la costura, la cerámica, la carpintería, - la construcción y la preparación de alimentos; los niños -

aprenden a realizarlos independientemente de su sexo. Estas clases son impartidas, cuando es posible, por maestros especialistas en estas actividades. Asimismo, cuando el local escolar lo permite, se enseña la agricultura.

Los niños aprenden, desde el primer grado, dos idiomas extranjeros de manera simultánea a través de cantos, dramatizaciones y recitaciones. Se evita la traducción de las palabras al idioma materno del niño, así como la escritura de los idiomas extranjeros en los primeros grados.

En los grados superiores se enseña la gramática de los dos idiomas y se practica la lectura, la conversación y la composición. Se recomienda que estas clases sean impartidas por maestros cuyo idioma materno sea el idioma extranjero que se enseña a los niños (Guzmán, E. 1971 y Olegtree, E. 1980).

La enseñanza de la euritmia, considerada como el aprendizaje del movimiento del cuerpo y en particular de los brazos, para expresar palabras y sentimientos, es un aspecto distintivo del método Waldorf y se enseña en todos los niveles escolares. Hasta el quinto grado de primaria se da una vez a la semana y dos veces en los siguientes grados (desde el 6o. grado hasta el bachillerato).

Esta disciplina es producto del estudio de Rudolf

Steiner sobre la estrecha relación entre los sonidos del habla y el canto y los movimientos correspondientes que puede ejecutar el cuerpo humano. Así, cada vocal, cada consonante, cada nota, intervalo, ritmo, etc. crean una forma de sonido específica que es traducida por la euritmia en movimientos del cuerpo y en formas especiales apropiadas.

Steiner (en Boletín de Metodología Waldorf, 1989) considera que existe una tendencia natural del hombre al movimiento que, desgraciadamente, es reprimida en la vida cotidiana. La euritmia no hace más que manifestar esta tendencia latente al movimiento.

La palabra euritmia proviene del griego y significa "ritmo bello". Steiner la definía como "canto o habla visibles". Cuando por medio de la euritmia se expresan palabras, se le denomina verbal y cuando se expresa un canto se le llama tonal.

En el caso de la euritmia verbal, existe un código mediante el cual a cada letra le corresponde un movimiento específico, de manera que es posible deletrear palabras con movimientos (con el fin de ilustrar este punto, se incluye en los apéndices 8 y 9 una muestra de cómo se representan las vocales y algunas consonantes según la euritmia). Sin embargo, la euritmia no es sólo deletreo, también se pue

den expresar conceptos y estados de ánimo con movimientos delicados o enérgicos y es también posible representar - - cuentos e historias; por ejemplo: se puede evocar diferentes animales mediante ejercicios de pasos rítmicos: pasos largos y lentos en el caso de un elefante, saltos para representar canguros y pasos ligeros y cortos para evocar un mono.

En el caso de la euritmia tonal o musical se trabaja con las escalas musicales, ascendente y descendente, realizando ejercicios en los que se utilizan los brazos principalmente. En estos ejercicios, los niños mueven brazos para mostrar que han recibido un sonido (un ejemplo se encuentra en el apéndice 11), con lo que se pretende sensibilizar a los niños en la percepción de los sonidos y su calidad.

De modo que en la pedagogía ésta técnica es muy valiosa, pues es un apoyo para el desarrollo motor y es considerada como un medio pedagógico hacia la veracidad.

En el caso del aprendizaje de idiomas, la euritmia es utilizada para reforzar el aprendizaje de las letras, de los sonidos y corregir problemas tanto de ortografía como de pronunciación, ya que con la euritmia se desarrolla el sentido de la belleza del lenguaje, las cualidades del so-

nido y las diferencias rítmicas (por ejemplo: sílabas cortas-sílabas largas).

Se considera que, además, fortalece la capacidad de escuchar debido a que al observar los movimientos de otras personas mejora la atención hacia el exterior. De manera que con la euritmia se da una mejor comprensión del idioma, tanto en el sonido, como en el contenido y el ritmo.

Respecto del desarrollo motor, la euritmia brinda ayuda mediante ejercicios pedagógicos tales como: caminar y palmotear ritmos, caminar dibujando formas libres y geométricas, hacer ejercicios con la varilla de cobre, entre otros. Cabe mencionar que la varilla de cobre es un tubo de media pulgada con los extremos limados o con regatones de hule, que es utilizada para que los alumnos practiquen direcciones: arriba-abajo, izquierda-derecha, adelante y atrás. Dichos ejercicios ayudan a que las extremidades se hagan ágiles y flexibles. Un ejemplo de un ejercicio utilizando la vara de cobre se encuentra en el apéndice 10 de este estudio. La euritmia es también útil para lograr la armonía en un grupo a través de los ejercicios en conjunto, en los que cada uno de los integrantes tiene que adaptar sus movimientos, pasos y tiempo a los demás compañeros. Se considera que estos ejercicios dan la base para una buena

na conducta social en épocas posteriores de la vida.

En relación a la veracidad, se estima que en lenguaje visible de la euritmia no es posible mentir, lo que no ocurre con el lenguaje hablado, debido a que las letras son representadas de diferente forma. Así, la euritmia brinda la posibilidad de mostrarse tal y como es uno, lo cual ayuda al educador a conocer mejor a sus discípulos para realizar mejor su tarea educativa.

Un objetivo importante de la euritmia en la educación es sensibilizar al niño en la percepción del ritmo existente en el medio. Se considera que si el niño capta lo rítmico al caminar y al hablar, entonces este ritmo penetra en su ser, de manera que su respiración y su circulación se vuelven rítmicas y esto actúa positivamente en el niño, dándole cierta armonía interna y una sensación de bienestar.

La clase de euritmia también es impartida por un maestro especialista (Bideau, H. 1974, Edmunds, F. 1970, Klink, E. 1981, McAllen, A. 1986, Naef, E. 1989, Olegree, E. 1980 y Steiner, R. en *Polstín de Metodología Waldorf*, 1989).

Además, se dan clases de música y se enseña a los alumnos desde los primeros grados a tocar algún instrumento como la flauta dulce; posteriormente, se les enseña a

tocar la lira, diferentes instrumentos de percusión y finalmente el violín. Se considera que si al niño se le enseña desde los primeros años a escuchar música y a interpretarla, se desarrolla en él la sensibilidad y aptitud para la música. En la escuela Waldorf, los niños también aprenden a cantar, siendo que los cantos que se les enseñan están relacionados por lo general, con la naturaleza y sus fenómenos, con el fin de inculcarles el respeto y admiración por el medio natural y para que aprecien su belleza y quieran conservarla.

La educación física también tiene su lugar en las escuelas Waldorf, va ligada a cada etapa del desarrollo personal y está en relación con las demás asignaturas. Se emplea un tipo especial de gimnasia denominado "Gimnasia Bothmer", que fue desarrollada por Fritz Graf von Bothmer (1883-1941), en la que se pretende que a través de diferentes ejercicios se desarrollen, dominen y equilibren -- las distintas fuerzas presentes en las personas (gravedad liviandad, expansión-contracción, acción-reacción), a fin de conseguir un centro o espacio libre en uno mismo y en la relación con el exterior para un desarrollo sano (Guijarro, M. 1988). La gimnasia Bothmer se imparte a los niños a partir de los 9 años de edad por un maestro especia

lista.

Por otra parte, en la escuela Waldorf se realizan visitas a la comunidad, por ejemplo, a talleres para conocer cómo se trabaja en ellos y que los niños aprendan la importancia de cada trabajo y oficio. También se hacen visitas al campo para estar en contacto con la naturaleza.

En este tipo de escuelas, las evaluaciones del rendimiento académico son escasas, eliminándose así, la posible competencia entre los alumnos; además, se considera que -- los exámenes son innecesarios debido a que, por un lado, -- se pretende educar al niño para que logre su máximo desarrollo como persona y no que responda con éxito a los exámenes, tal como sucede en la escuela tradicional; y por -- otro lado, el hecho de que cada maestro conozca bien a sus alumnos y mantenga una relación cercana con ellos le indica cuáles son sus puntos fuertes y sus debilidades. Para realizar una evaluación profunda del progreso, así como de las deficiencias de cada niño, se opta por llevar a cabo -- reuniones entre padres y maestros, y por la revisión de -- los trabajos realizados en clase. Al final del año escolar, el profesor les da a los padres un informe escrito sobre el avance de su hijo, dicho informe constituye, además una ayuda a los padres en cuanto a la educación de sus

hijos (Easton, S. 1984, Edmunds, F. 1970, Feistritz, P. 1979, García, M. 1989, Steffen, A. 1947 y Steiner, R. en Cuadernos de Antroposoffa no. 14, sin fecha).

Se considera que la relación del maestro con los padres de sus alumnos debe ser cercana a fin de que ambos puedan trabajar juntos en la educación de los niños. Cabe mencionar que, por lo general, a los padres se les introduce a los principios básicos del método Waldorf y al tipo de educación que reciben sus hijos, pero no se les instruye sobre la teoría filosófica que subyace al método, lo cuál, tampoco se les enseña a los alumnos, sino que sólo sirve de guía a los maestros en su labor en el aula.

b) Papel del Alumno

El alumno en el aula de la escuela Waldorf no permanece sentado durante toda la clase, pues realiza muchas actividades de aprendizaje que requieren de su participación, ya sea dibujando, modelando, actuando, etc. En todas las clases se pretende que el alumno aprenda haciendo; y lo que generalmente se hace es una actividad artística. Este tipo de actividades profundiza el conocimiento del tema tratado y ocupan al niño por completo. Sin embargo, también hay una parte del día en que el niño se sienta a escuchar las historias y cuentos que el maestro narra.

Debido a que se considera que hasta antes de la escuela secundaria el niño no sabe aún que es lo mejor para él, no se estima conveniente que el alumno sea quien decida -- las actividades de aprendizaje, por lo que éstas son establecidas por el maestro. Se piensa que cuando los intereses del niño predominan en la escuela, se rompe con la lógica intrínseca del plan de estudios (Gardner, J. y Hardwood, C. 1984).

c) Papel del Maestro

Este método considera al maestro como parte muy importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues viene a ser un ejemplo para los alumnos, razón por la cuál su actitud ante el grupo debe ser amable a inspirar confianza a fin de que se dé lugar a una relación afectiva maestro-alumno que incite en el niño el gusto por aprender.

Steiner consideraba que el maestro debería poseer 4 - cualidades básicas para poder cumplir con su función: 1) - iniciativa para poder ser creativo; 2) interés por todo lo que concierne a cada niño; 3) sinceridad y 4) frescura de ánimo, o sea, entusiasmo (Gardner, J. y Hardwood, C. 1984). Asimismo, se estima deseable que el maestro tenga un completo dominio de la materia que ha de enseñar y que sea capaz

de darle vida, es decir, que la presente a los niños de manera tal que genere en ellos una motivación por saber más sobre el tema en cuestión, en vez de que sea algo sin sentido y sin relación con sus intereses, por ejemplo: siendo la narración de cuentos, historias, leyendas, etc. una técnica a la que se le da mucha importancia debido a que da lugar a la imaginación del niño, se hace hincapié en la habilidad que debe tener el maestro para contar las historias oralmente, sin consultar en ningún momento el libro, ya que si recurre a éste, los alumnos podrán pensar que el profesor no sabe lo que está enseñando, con lo que su interés por aprender disminuiría. Asimismo, el leer un párrafo a los niños obstaculiza su imaginación, con lo que mengua su aprendizaje, pues solo aquello que da lugar a emociones y sentimientos puede ser aprendido y permanecer en la memoria. El hecho de que el maestro no recurra al libro durante la narración de una historia, no indica que en la escuela Waldorf no se utilicen los libros. Estos si se emplean a partir del tercer grado para ejercitar la lectura.

En el programa de cada grado se le fijan al maestro las metas a cumplir, pero él tiene la libertad de elegir los medios y temas para alcanzar dichas metas.

En la educación Waldorf se consiera que toda educación

es autoeducación, así pues, el maestro necesita educarse para poder educar, y al educar a los niños se está educando a sí mismo, pues con el contacto con ellos aprende sobre la naturaleza humana (Steffen, A. 1947 y Steiner, R. en Boletín de Metodología Waldorf, 1971).

Con el fin de mejorar su labor, los maestros se reúnen semanalmente para hablar sobre sus experiencias en el salón de clases y analizar aquellos casos que requieren atención especial, de tal manera que se orientan y ayudan mutuamente, a la vez que aprenden sobre lo que se está haciendo en otros grados.

d) Capacitación a Maestros

Los maestros que enseñan en las escuelas Waldorf reciben un entrenamiento especial cuyos programas contemplan: - la concepción del hombre según la teoría antroposófica y -- los principios de desarrollo infantil que emanan de ella, - el programa escolar que se lleva a cabo en estas escuelas, el desarrollo de habilidades artísticas y de autoexpresión (dibujo, pintura, modelado, eurytmia, literatura, música y teatro), así como la observación de los niños para aprender a conocerlos y poder comprenderlos. Además, a los futuros profesores se les dan clases de dicción para que en el salón de clases sean capaces, por medio de su voz, de dar vi

da a las narraciones que deberán relatar a sus alumnos y -- también para que éstos escuchen un lenguaje correcto y rítmico y aprendan a hablar bien.

Estos cursos de capacitación tienen una duración de -- un año, después del cual, el profesor puede ejercer como -- maestro de grupo en una escuela que trabaje con este método. Después del primer año de capacitación, si así lo desea, el educador puede continuar su preparación por otro -- año y especializarse en educación especial, educación artística, artesanías o en nutrición y agricultura. Todos estos cursos son impartidos por maestros en servicio en este tipo de escuelas. Asimismo, continuamente se ofrecen cursos de actualización en las diferentes escuelas que existen. En -- "El Goetheano", edificio sede de la Sociedad Antroposófica en Dornach, Suiza, se imparten cursos y conferencias para -- maestros y se llevan a cabo congresos pedagógicos referentes al método Waldorf. En dichos congresos se reúnen profesores de muchos países a intercambiar experiencias.

Cabe señalar que no es necesario que los futuros maestros Waldorf tengan una especialización en educación para -- poder ingresar a los cursos que se ofrecen, pero sí es necesario que tengan un auténtico interés por los niños y por -- el ser humano en general (Edmunds, F. 1970 y Steffen, R.1947).

e) El Salón de Clases

En la escuela Waldorf el salón de clases tiene por lo general, en cuanto a espacio físico y mobiliario, las características de un aula común, la diferencia está en el decorado y en el material existente en el aula. En cuanto al decorado, se pueden ver pinturas realizadas en acuarela. Sin embargo, se evita el uso de otro tipo de ilustraciones debido a que se considera que pueden obstaculizar el despliegue de la imaginación del niño. Respecto al material, éste consiste en pinturas, crayolas, cera para modelado, y en el jardín de niños, juguetes.

d) Organización Administrativa

Respecto a su organización administrativa, la escuela Waldorf ha tenido, desde su fundación, la peculiaridad de ser administrada por los maestros que en ella laboran y son ellos quienes deciden democráticamente sobre cualquier asunto concerniente a la escuela. De manera que no existe un director como en otro tipo de escuelas, aunque si existe personal de oficina y una persona encargada de la administración de la escuela; sin embargo, cualquier decisión recae siempre sobre los maestros. En algunos casos, se --

asignan comisiones especiales a algunos profesores, como - por ejemplo: organizar festivales o las juntas de maestros, debiendo ser relevados de dicha comisión al finalizar el - año escolar (Barnes, H. 1980, Edmunds, F. 1970, Feistritz- - zer, P. 1979 y Foster, S. 1984).

g) Implementación

Easton, S. (1984) y Olegtree, E. (1980) consideran -- que la implementación de este método no es fácil debido a diversos factores, por ejemplo: a) se ha visto que su filo- - sofía y el porqué de sus técnicas no son fácilmente com- - prensibles; b) existe poco interés por parte de los gobier- - nos y las autoridades educativas en implementar un método que desarrolle al ser humano en su totalidad y que le ense- - ñe a externar sus pensamientos y sentimientos y c) el méto- - do requiere maestros excepcionales que no es posible prepa- - rar solamente con cursos.

La Educación Preescolar

El objetivo de la educación preescolar es conducir al niño al desarrollo integral de sus aspectos físico, anímico y espiritual tomando en cuenta la etapa de desarrollo en que se encuentra.

En este nivel se atiende a niños de 3 a 7 años y la enseñanza se basa en un principio pedagógico de "aprender por imitación" debido a que se piensa que el niño se encuentra en una etapa en la que aprende a adaptarse al medio en que vive por medio de la imitación. Se cree que para que la técnica de la imitación sea efectiva, el número de alumnos no deberá exceder de 25.

Las actividades imitativas en el jardín de niños deben estar organizadas de manera que el niño:

- pueda experimentar y comprender un quehacer significativo de fácil alcance y, por su medio, ir despertando intelectualmente;
- pueda asimilar a través de narraciones, cuentos de hadas, un lenguaje correcto y rico en matices, y así, por su medio, desarrollar la vivencia y comprensión en conexión con la vivencia y el gesto;
- pueda, por la influencia de la educadora, admitir cuali-

dades en su vivir y quehacer que lo asocien con lo moral sin que esto signifique regla o precepto constructivo exterior;

- pueda, por el diseño sencillo del material de juego, sentir el estímulo de una actividad imaginativa y creadora;
- pueda, por los ejercicios artísticos (sencillas creaciones de pintura y modelado, canto, ronda y movimiento) vigorizar sus energías vivenciales y creadoras, y
- pueda despertar al conocimiento del medio en que se desenvuelve.

Para el logro de dichos objetivos se realizan las diferentes actividades siguiendo un plan anual de trabajo - que está organizado por épocas, basándose en las cuatro estaciones del año con el fin de introducir al niño, desde temprana edad, al conocimiento y apreciación de la naturaleza y sus cambios.

En el trabajo cotidiano, el día está distribuido en diferentes actividades, a saber; juego libre, ritmo, paseo o juego al aire libre y narración de cuentos.

En el juego libre los niños se dedican a jugar con los juguetes de que dispone en el salón de clases. En sus juegos, los niños imitan aquello que ven en su entorno por ejemplo: las niñas juegan a que son mamás y arreglan -

las cunas de sus muñecas o hacen la comida, o cosen mientras los niños juegan a ser choferes y "manejan" los carritos de madera. Se considera que en el juego el niño imita la laboriosidad del adulto, con lo que aprende sobre las diversas actividades y oficios que realizan las personas que viven en su medio. Asimismo, se piensa que al participar en este tipo de actividades, el niño vive dentro de un contexto lleno de significado que puede imitar primero y comprender más tarde, despertando en él la inteligencia y la comprensión a través del vivir y del hacer.

Es importante que los juguetes con que se cuente en el aula sean sencillos para que el niño desarrolle su fantasía creadora, pues lo relevante es el juego en sí y no el juguete. En la escuela Waldorf, los juguetes que se utilizan son por ejemplo: muñecas, cunas, trastes, carritos de madera, pelotas, entre otros, y están confeccionados con material natural como algodón, cáñamo y madera.

En la actividad rítmica se enseña a los niños cantos y recitaciones relacionadas con la naturaleza y la estación del año en curso, también se incluye la clase de euritmia. Para conocer ejemplos de las poesías y ejercicios de euritmia que se enseñan en este nivel, se sugiere consultar los apéndices 2, 3 y 5. En el ejercicio de euritmia que se - -

muestra, los niños ejercitan ritmos cambiantes "grande-pequeño". El texto sugiere movimientos eurítmicos llevados a cabo ya sea con la mano y el brazo o con la punta de -- los dedos, de manera que el niño experimenta el cambio -- que existe entre expansión y contracción. Con estas actividades se pretende el adiestramiento cualitativo de los sentidos del niño.

En los paseos o juegos al aire libre el niño entra - en contacto directo con la naturaleza, con lo que se le - da una base vital, en el sentido vivencial, para la introducción posterior a las ciencias naturales.

En la narración de cuentos, el maestro es quien relata a los niños un cuento. Esta actividad se realiza generalmente al final del día para que los niños terminen el día escolar tranquilos. Los cuentos tienen la finalidad de desarrollar el lenguaje del niño, lo que también da lugar al desarrollo del pensamiento, ya que se piensa que - ambos están íntimamente ligados. Por esta razón, es importante que al narrar los cuentos el maestro use un lenguaje correcto y tenga una buena dicción, así, sus alumnos adquirirán un amplio vocabulario y se incrementará su capacidad lingüística. Además, los cuentos también tienen la función de enseñar a los niños lo bueno y lo malo

a través de sus personajes. Estas narraciones también pueden ser escenificadas posteriormente.

En este nivel se realizan, además, actividades artísticas como la pintura y el modelado. En las actividades de pintura se utilizan solamente acuarelas y los colores primarios: amarillo, rojo y azul, con el fin de ir introduciendo poco a poco a los niños a vivenciar los colores y el aprendizaje de la autoexpresión.

En la educación preescolar el papel del maestro es muy importante debido a que se cree que los niños se encuentran en una etapa en que son altamente imitativos, por lo que el educador debe mantener una actitud que sea digna de ejemplo, pues a través de éste, el niño adquiere cualidades morales. Así por ejemplo: el maestro debe enseñar a los niños que el mundo es bueno, para que éstos traten de imitarlo.

Se considera conveniente que en este nivel prevalezca un medio ambiente cálido y armonioso para que propicie una actitud de respeto hacia la vida.

En la educación Waldorf se le concede mucha importancia a este nivel debido a que se piensa que en los primeros siete años de vida se sientan las bases para un buen desarrollo posterior.

La Educación Primaria

En la educación primaria se pretende cultivar, mediante las materias enseñadas, el pensamiento, el sentimiento y la voluntad del niño para favorecer su desarrollo integral.

La educación primaria se inicia cuando el niño ha cumplido 7 años de edad, ya que según los principios de desarrollo psicológico del niño de la teoría antropológica, a dicha edad se entra en una etapa diferente en que ya no se aprende mediante la imitación, sino por medio de la imaginación, razón por la cual, la educación debe ser diferente.

En este nivel, el niño empieza su educación formal, lo cual no quiere decir que se le introduzca de forma brusca a la escuela primaria, sino que el cambio se realiza paulatinamente y poco a poco el juego se va volviendo trabajo.

Debido a que el pensamiento del niño en este período es concreto, imaginativo y sensitivo, la educación estimula estos aspectos a través de diferentes actividades artísticas y la narración de cuentos, fábulas, mitos, leyendas y episodios históricos, según el año escolar en que se encuentra el niño.

La Educación Primaria

En la educación primaria se pretende cultivar, mediante las materias enseñadas, el pensamiento, el sentimiento y la voluntad del niño para favorecer su desarrollo integral.

La educación primaria se inicia cuando el niño ha cumplido 7 años de edad, ya que según los principios de desarrollo psicológico del niño de la teoría antropológica, a dicha edad se entra en una etapa diferente en que ya no se aprende mediante la imitación, sino por medio de la imaginación, razón por la cual, la educación debe ser diferente.

En este nivel, el niño empieza su educación formal, lo cual no quiere decir que se le introduzca de forma brusca a la escuela primaria, sino que el cambio se realiza paulatinamente y poco a poco el juego se va volviendo trabajo.

Debido a que el pensamiento del niño en este período es concreto, imaginativo y sensitivo, la educación estimula estos aspectos a través de diferentes actividades artísticas y la narración de cuentos, fábulas, mitos, leyendas y episodios históricos, según el año escolar en que se encuentra el niño.

Se considera importante que las narraciones del maestro estimulen la imaginación del niño, para lo cual deberán estar llenas de imágenes habladas, entendiéndose por imagen "la presencia de la realidad en forma y colores - creados en el alma por el poder visual a partir de las impresiones externas o internas" (Gebert, H. 1971). Las imágenes que el maestro maneja a través de sus narraciones -- tienen diferentes funciones; por un lado, son una motivación para la realización de actividades y por otro, pretenden familiarizar al niño con los fenómenos de la vida natural y humana para una comprensión del mundo. Esta técnica de enseñanza se emplea en casi todas las materias. Un ejemplo de los cuentos que se relatan en la escuela primaria puede verse en el apéndice 12 de este estudio.

Las clases están organizadas de modo que una materia (matemáticas, lengua nacional, geografía, ciencias naturales e historia) denominada principal, es tratada en la primera parte del día durante dos horas por aproximadamente cuatro semanas. Al principio de la clase, el maestro expone el tema y los alumnos escuchan para, posteriormente, -- trabajar ellos mismos en el tema elaborando un texto, un dibujo, o modelando una figura en cera, según la materia de que se trate. De esta manera, las fuerzas receptoras y

activas encuentran su equilibrio en cada clase. Se considera que el tratar un mismo tema por un período de semanas produce un estado de calma y concentración acumulativa y - permite el ahondamiento del estudio e integra el conocimiento, evitando así que los niños se confundan y alteren al cambiar de un tema a otro.

La enseñanza de la materia principal va seguida, después del recreo, por la enseñanza de idiomas, la euritmia, la música y la educación física. Esta organización obedece a la opinión de que en las primeras horas del día escolar el alumno se encuentra en un estado de alerta mayor -- que en las últimas horas, por lo que las materias que requieren mayor concentración se realizan primero.

La enseñanza de la lecto-escritura se da en el primer grado y se considera conveniente que el niño aprenda primero a escribir y después a leer, pues cuando se aprende a - escribir, la lectura se da por sí sola. La introducción a la escritura se da a partir del dibujo de formas (líneas - curvas, rectas, figuras geométricas, etc.). Siguiendo con el método de la narración, el maestro relata a los niños - un cuento del cual toma una palabra que inicia con la letra que va a enseñar, después dibuja la forma de la letra en el pizarrón; por ejemplo: una montaña, en el caso de la letra M, y los niños realizan un dibujo en su cuaderno re-

ferente al cuento y resaltando la forma de la letra, (en - nuestro ejemplo, la montaña). Poco a poco se va delineando la forma de la letra fuera del dibujo hasta quedar bien dibujada. Así, con historias y dibujos van aprendiendo -- las letras, que posteriormente van uniendo para formar primero palabras y luego frases para finalizar con oraciones. Al terminar el primer año, los niños son capaces de tomar dictado. La lectura se empieza a practicar a partir del - segundo grado.

En relación con la enseñanza de la historia, ésta se basa en la concepción de Steiner de la evolución de la conciencia del hombre a través de las diferentes épocas. En esta materia el maestro emplea también la técnica de la narración. La enseñanza de la historia como tal se da a partir del quinto año. En los años anteriores se les narran a los niños cuentos de hadas (primer grado), fábulas (se--gundo grado), el Antiguo Testamento (tercer grado) y leyendas y mitologías griega y nórdica (cuarto grado). En el - quinto grado se les enseña la historia medieval y en el -- sexto grado los descubrimientos y las exploraciones. En la secundaria se continúa con la historia hasta nuestros - días. Es importante señalar que en el caso de las fábulas no se les cuenta a los niños la moraleja, sino que se deja que ellos solos lleguen a ella. Por otro lado, a la escue

la Waldorf se le ha considerado como religiosa por enseñar el Antiguo Testamento, sin embargo, esto sólo se emplea para narraciones de tipo histórico sin hacer referencia a la religión.

Respecto a la geometría, ésta se enseña como dibujo de formas en los primeros cinco grados y no es sino hasta el sexto grado en que se trabaja con regla, compás y transportador en la construcción de figuras geométricas. Se considera que antes de conceptualizar los conocimientos, el niño debe primero vivenciarlos a través de la acción y la emoción de manera que, en el caso de la geometría, las figuras son primero realizadas mediante movimientos corporales y, después, por medio de dibujos y pinturas que estimulan la sensibilidad (Olegtree, E. 1980).

En la escuela Waldorf, los niños no utilizan libros de texto sino que trabajan en cuadernos blancos en los primeros grados y posteriormente en hojas blancas, que vienen a conformar sus propios textos. En estos cuadernos los niños escriben un resumen de la clase impartida por el maestro y lo ilustran. De esta manera, se crea un vínculo entre el alumno y lo que aprende y plasma en su libro. Dichos textos están llenos de colorido, ya que realizan sus propios dibujos y esquemas o mapas, según la

materia de que se trate. En el primer año, por ejemplo: -- no se emplea el lápiz, sino que se trabaja con crayola, -- así el niño está siempre en contacto con los colores me-- diante los cuales puede expresar sus emociones. Con esta técnica, los niños se van acostumbrando a ilustrar sus textos desde el primer grado, siendo que al finalizar la primaria los textos de los alumnos constituyen verdaderas -- obras de arte.

En este nivel, el maestro que enseña en el primer grado sigue enseñando al mismo grupo hasta el sexto grado (es ta técnica es conocida con el nombre de "maestro de promoción"), de tal manera que la relación maestro-alumno es -- muy cercana, pues ambos llegan a conocerse muy bien. Este conocimiento permitirá al maestro ayudar y estimular a los alumnos para optimizar su aprendizaje y lo guiará para saber cómo y cuándo deberá introducir el nuevo material. -- Además, se considera que el hecho de que el maestro acompa ñe a los alumnos a lo largo de los seis años de escuela -- primaria, da al niño confianza y seguridad, porque ya conoce la forma de proceder del maestro. En cambio, si cada -- año se cambia profesor, el niño puede experimentar sentimientos de inseguridad y desajuste al principio de cada -- año escolar. Se piensa que, si bien no todos los niños --

tienen la misma capacidad de adaptarse al maestro, esto no constituye un problema, pues poco a poco todos los alumnos se ajustan, por lo que no se da la incompatibilidad alumno maestro. Si un profesor es aceptado por la mayoría del grupo, entonces ese maestro es bueno para todos, pero si sucede lo contrario, que la mayoría de los alumnos rechazan al maestro, entonces este maestro es cambiado. En la escuela Waldorf no es un dogma que un profesor tenga que enseñar a un mismo grupo los seis grados. Si se observa que, por ejemplo, un maestro no es bueno para enseñar en los grados superiores, se le puede asignar al grupo otro maestro mejor. Una ventaja de la técnica del maestro de promoción la constituye el hecho de que al ir acompañado al grupo a través de diferentes grados, el profesor debe ir aprendiendo con los alumnos de manera que nunca se estanca.

Es importante señalar que en la escuela primaria el maestro es quien tiene la autoridad en el grupo en el sentido de que es él quien guía las actividades de aprendizaje y quien sirve de modelo para los niños. Se piensa que éstos, en la etapa de desarrollo en que se encuentran, ven al adulto como alguien en quien pueden confiar y que les puede ayudar a hacer bien las cosas, por lo que aceptan --

tienen la misma capacidad de adaptarse al maestro, esto no constituye un problema, pues poco a poco todos los alumnos se ajustan, por lo que no se da la incompatibilidad alumno maestro. Si un profesor es aceptado por la mayoría del -- grupo, entonces ese maestro es bueno para todos, pero si sucede lo contrario, que la mayoría de los alumnos rechacen al maestro, entonces este maestro es cambiado. En la escuela Waldorf no es un dogma que un profesor tenga que enseñar a un mismo grupo los seis grados. Si se observa que, por ejemplo, un maestro no es bueno para enseñar en los grados superiores, se le puede asignar al grupo otro maestro mejor. Una ventaja de la técnica del maestro de promoción la constituye el hecho de que al ir acompañado al grupo a través de diferentes grados, el profesor debe ir aprendiendo con los alumnos de manera que nunca se estanca.

Es importante señalar que en la escuela primaria el maestro es quien tiene la autoridad en el grupo en el sentido de que es él quien guía las actividades de aprendizaje y quien sirve de modelo para los niños. Se piensa que éstos, en la etapa de desarrollo en que se encuentran, ven al adulto como alguien en quien pueden confiar y que les puede ayudar a hacer bien las cosas, por lo que aceptan --

gustosamente su autoridad. No se considera que dicha autoridad sea impuesta, pues el maestro debe, antes que nada, ganarse la confianza del niño; de otro modo, éste no aceptará que el adulto le diga que es lo que tiene que hacer. Hacia el final de la escuela primaria la autoridad del maestro se va desvaneciendo poco a poco para que pueda dejar al alumno seguir solo y tomar sus propias decisiones.

Debido a que el niño acepta la autoridad del maestro, los problemas de disciplina en el salón de clases son pocos. Sin embargo, cuando llegan a presentarse, el maestro se acerca al alumno o a los alumnos que acusan problemas de conducta y habla con él o ellos para hacerles entender que su comportamiento no permite que todos trabajen con tranquilidad. En algunos casos se recomienda que el profesor les narre a los niños un cuento en el que se les presente la situación de indisciplina para que ellos den su opinión y se den cuenta, por sí mismos, de su error. Si el niño continúa dando problemas, entonces el profesor le puede pedir que salga al jardín a estar en contacto con la naturaleza para que se tranquilice.

Los contenidos académicos que se enseñan en las escuelas Waldorf no difieren mucho de los que se imparten en las escuelas tradicionales, aunque se ha observado que los

niños que asisten a las escuelas Waldorf, y se cambian al sistema tradicional no se encuentran en el mismo nivel académico que sus condiscípulos que han realizado sus estudios en este sistema, sino que por debajo de éstos. Lo anterior se debe a que en las escuelas Waldorf se pone énfasis, más que en las materias, en la forma en que se propicia el desarrollo del niño, por lo que se considera que debido a la formación recibida, los alumnos de la escuela Waldorf tienen más facilidad para expresar y reconocer sus sentimientos y emociones (Edmunds, F. 1970 y Easton, S. 1984).

En relación con las diferencias entre alumnos de escuelas Waldorf y escuelas tradicionales, Bochow, P. (1983) realizó un estudio en el que aplicó tests psicológicos de intereses vocacionales a alumnos egresados de escuelas oficiales y de escuelas Waldorf en la República Federal de Alemania y encontró que los estudiantes egresados de escuelas Waldorf poseían menos conocimientos académicos que los de las escuelas oficiales. Sin embargo, los primeros tenían una mayor armonía y estabilidad en su personalidad; asimismo, tenían una mayor apertura hacia apreciaciones relevantes, relaciones y fijación de objetivos y una mayor libertad de traducir esa apertura en acciones. Además, su percepción era más aguda y diferenciada.

La Educación Especial

La educación Waldorf también se ha vinculado con niños que presentan problemas especiales. Originalmente, se pensaba sólo en términos de la educación de niños normales, sin embargo, cuando algunas personas vieron que el método utilizado en estas escuelas era diferente, creyeron que se educaba a niños con problemas. De modo que empezaron a acudir niños que requerían educación especial, los cuales fueron atendidos en la escuela, observándose que les beneficiaba. De ahí nació la idea errónea de que el método Waldorf se abocaba a la educación especial, por lo que se decidió que para atender esta población se crearían escuelas especiales.

Actualmente, este tipo de educación se imparte en centros especiales, que los niños frecuentan diariamente, y en hogares donde viven y son atendidos los niños con problemas graves.

En las escuelas especiales la enseñanza es similar a la que se imparte en las escuelas regulares en el sentido artístico; sin embargo, se posponen los contenidos académicos hasta que el niño es apto para asimilarlos. Debido a que la enseñanza académica es aplazada, se pone mayor énfase

sis en el arte, pues se considera que éste puede estimular al niño de diferentes formas y sensibilizar sus sentidos; así por ejemplo: con la euritmia se puede mejorar su coordinación motriz tanto gruesa como fina; con la música, se sensibiliza su oído y con la pintura su visión y su coordinación motriz.

Un objetivo importante de la escuela especial es el inculcar en el niño el afán por esforzarse en todo lo que haga, pues al esforzarse aprenderá cosas nuevas y podrá -- hacerlas mejor (Newitt, I. 1979).

En estas escuelas se forman grupos de niños con diferentes problemas pero que tienen la misma edad y toman parte en una clase, por ejemplo: narración de cuentos. Posteriormente, se subdividen en pequeños grupos y reciben estimulación especial según sus deficiencias.

Los niños con problemas de sordera, visión y sistema motor son instruidos aparte hasta que pueden integrarse al grupo de su edad.

Además del programa pedagógico, a algunos niños se -- les suministran medicinas de tipo naturista.

En las escuelas Waldorf especiales se considera que -- lo ideal es que los niños que acuden a estas escuelas vivan y se desarrollen en familia (König, K. 1976).

El Movimiento Waldorf

El movimiento educativo Waldorf ha sido ampliamente difundido en Europa y también en algunos países del continente americano. Actualmente existen alrededor de 1000 escuelas en diferentes países como: Alemania Federal, Holanda, Bélgica, Suiza, Inglaterra, Francia, Noruega, Austria, Dinamarca, Italia, Finlandia, Portugal, España; en América las hay en: Estados Unidos, Canadá, Argentina, Brasil, Perú, Colombia, Ecuador, Chile, Uruguay y México.

El Movimiento Waldorf en México

El iniciador de este movimiento en nuestro país fue el Ing. Juan Berlín, quien estudió en la escuela Waldorf de Stuttgart, Alemania, en los años 20's. En México se dedicó, a partir de 1967, a traducir textos del alemán, inglés y francés al español y a capacitar maestros con la idea de que cuando se tuviera la oportunidad de abrir una escuela de este tipo ya hubiera gente preparada.

En 1970 el Ing. Berlín comenzó a editar un Boletín de Metodología Waldorf en el que incluía extractos de libros o artículos de revistas de otros países que trataban sobre

el método, así como material didáctico para maestros que consistía en poesías, cantos y cuentos. Su publicación -- era mensual y se difundía entre los maestros interesados -- en el método, tanto en México como en Latinoamérica. Actualmente, el boletín se sigue editando, sólo que con una periodicidad de 4 veces al año, correspondiendo a cada una de las estaciones del año.

Según un artículo publicado en el periódico El Universal en 1973 (Herrera, L. 1973), desde 1964 existen escuelas particulares Waldorf en México, sin embargo, no se tienen datos al respecto.

A nivel oficial, se sabe que el 18 de marzo de 1971 -- se expidió el Acuerdo número 7865 firmado por el entonces Secretario de Educación Pública, Ing. Víctor Bravo Ahúja, para que en una escuela primaria de nueva creación ubicada en la escuela Apatlaco, en la Ciudad de México, se iniciara la enseñanza a los niños utilizando este método a nivel experimental (Bravo, A. 1971), que fue llamada "Escuela -- Experimental Waldorf". La escuela inició labores el 18 de octubre de ese año con 18 profesores capacitados durante -- un año por el Ing. Berlín para trabajar con el método, el cual fue aplicado con algunos cambios para adaptarlo a las metas educativas que propone la Secretaría de Educación Pú

blica; por ejemplo: en el caso de la enseñanza de la historia en el sexto grado, se modificó el programa original, - en el que en dicho grado se enseñan los descubrimientos y las exploraciones, para introducir la historia local. Se ha incluido en el apéndice 13 el plan de estudios de la Escuela Experimental Waldorf, según el anteproyecto presentado ante la Secretaría de Educación Pública, anteproyecto - que fue elaborado por el Ing. Berlín y por el Prof. Humberto Marcelín Aguilar, que entonces fungía como Jefe del Departamento Técnico de la Dirección General de Educación -- Primaria Número 4, dirección a la que pertenecía la escuela.

La escuela funcionó con el método hasta el 10 de marzo de 1975. Se considera que las razones por las cuales, a partir de esa fecha, se cambió al sistema tradicional -- fueron de tipo político. Sin embargo, no se tienen datos de la Secretaría de Educación Pública al respecto.

También a nivel oficial, se llevaron a cabo 7 cursos de superación profesional basados en el método Waldorf a - partir de 1969, que fueron organizados por el Museo Nacional de Pedagogía, la Dirección General No. 4 de Educación Primaria y la Dirección General del Mejoramiento Profesional del Magisterio, todos ellos en el Distrito Federal. En dichos cursos participaron conferencistas mexicanos y extranjeros y entre los temas tratados figuraron: la filoso-

fía de la pedagogía, la historia del arte, la sociología, la autoeducación, la educación integral, la medicina escolar, la pintura, la psicología, la teoría del conocimiento y la didáctica de la geometría. A estos cursos asistieron más de 400 maestros normalistas.

Actualmente, existen en nuestro país dos escuelas que utilizan este método de enseñanza, en las que se ofrece educación a nivel preescolar y primaria. Una de estas escuelas se encuentra en Cuernavaca, Morelos y la otra en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Dichas escuelas están incorporadas a la Secretaría de Educación Pública y se definen como escuelas no lucrativas. Asimismo, utilizan el método con pocas variantes con el fin de adecuarlo al sistema educativo mexicano, como por ejemplo: la aplicación de exámenes que exige la Secretaría de Educación Pública y la enseñanza de la cultura mexicana y sus festividades (García, M. 1989).

En la Ciudad de México, está en vías de formación una escuela con personal que está siendo capacitado por maestros que han trabajado con el método, tanto en nuestro país como en otros países latinoamericanos, a través de cursos organizados en las escuelas y círculos de estudio que se llevan a cabo en el domicilio del Ing. Berlín. Reciente-

mente, se realizó un curso de 21 días en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, que fue llevado a cabo en forma conjunta con los maestros de las escuelas de Chiapas y Morelos.

Por otro lado, existe una asociación civil denominada "Arte para la Ciencia y la Educación" (ARCE, A.C.), con domicilio en Cañada 220, Col. Jardines del Pedregal en la Ciudad de México, que se aboca a editar libros y material en español sobre la teoría antroposófica y sus aplicaciones en las diversas áreas del conocimiento, como la pedagogía Waldorf, la pedagogía curativa, entre otras. De igual forma, mantiene contacto con editoriales que editan libros sobre esta teoría filosófica y con sociedades antroposóficas en otros países. Al frente de esta asociación están las maestras Ana E. Berlín y Julieta Fenelón, quienes continúan la labor de divulgación iniciada por el Ing. Berlín, fallecido en 1987. Actualmente, la asociación ARCE, A.C. también se ocupa de editar el Boletín de Metodología Waldorf, que era anteriormente editado por el Ing. Berlín, dicho boletín es también el órgano cohesionador de las distintas iniciativas pedagógicas en Iberoamérica y tiene un tiraje de 200 ejemplares.

En la Ciudad de México fue posible platicar con algunos maestros capacitados para trabajar con el método Wal-

dorf, acerca de sus opiniones y experiencias en cuanto al mencionado método.

Los maestros consideran que la aplicación del método en el salón de clases no es complicado, solamente es necesario poseer una profunda comprensión de la etapa de desarrollo en que se encuentra el niño. Asimismo, piensan -- que todo lo que a nivel teórico se establece, es decir, -- las técnicas a emplear, tienen su aplicación en el aula, a diferencia de otros métodos en los que no se pueden utilizar algunas de las técnicas que se recomiendan. Cabe -- mencionar que los maestros Waldorf mexicanos realizaron -- sus estudios de magisterio en las escuelas normales aquí y que algunos de ellos ejercieron su profesión en las escuelas oficiales durante algún tiempo, sin sentirse satisfechos con su labor, razón por la cual buscaron otras alternativas. La mayoría de ellos supo del método a través de los cursos que la Secretaría de Educación Pública organizó y a través de conferencias a las que asistieron e interesados en el método, se pusieron en contacto con los -- organizadores.

En cuanto a su capacitación Waldorf, los maestros mexicanos han seguido cursos en nuestro país y en el extranjero. Algunos de ellos han tenido la posibilidad de ir a

Alemania y Suiza a capacitarse.

En relación con su desarrollo personal, los maestros manifiestan que el conocimiento del método Waldorf los ha enriquecido, pues han aprendido a desarrollar su sensibilidad hacia el niño y sus necesidades para poder comprenderlo mejor. Asimismo, han adquirido la capacidad de autoexpresarse a través del arte y mejorar su percepción, no sólo de las manifestaciones artísticas, sino del mundo en general y del ser humano en particular, pues no sólo han introducido el método en su trabajo, sino que han adoptado una posición antroposófica en sus vidas.

Respecto a la filosofía antroposófica que subyace en el método en cuestión, los maestros externan que su comprensión no es fácil y que ellos, como maestros, deben estar estudiándola continuamente para poder llevar a cabo su labor con efectividad.

En referencia al contenido de las materias, en el caso específico de la historia, los maestros consideran que siendo que el método pretende la formación del hombre como ser universal, se da preferencia a la enseñanza de la historia universal por encima de la nacional, por lo que la primera se enseña durante 5 años, a nivel primaria, mientras que la segunda se enseña solamente durante el 5o.

grado. Sin embargo, sí se conmemoran las fechas cívicas - de importancia, como el 24 de febrero, el 5 de mayo, el 16 de septiembre y el 20 de noviembre y, se les da a los niños una explicación sobre lo sucedido en la fecha a celebrar, sin hacer referencia a la época en que se situaron - los diferentes acontecimientos (en los primeros años solamente), pues el niño no tiene aún la capacidad de comprenderlo.

En cuanto a los cantos, las poesías y los cuentos que se les enseña a los niños, se incluyen tanto obras nacionales como latinoamericanas y de otros países, especialmente de Alemania.

En las escuelas mexicanas, los idiomas extranjeros -- que se enseñan son el inglés y el alemán.

Los maestros consideran que este método promueve el - desarrollo pleno de los niños y les enseña a apreciar el - medio en que se desenvuelven.

CAPITULO IV

"El Método Educativo Waldorf, la Educación Integral y la Educación en México"

C A P I T U L O I V

" El Método Educativo Waldorf, la Educación
Integral y la Educación en México"

En este capítulo se pretende hacer un análisis del método educativo Waldorf, confrontándolo con los postulados de la educación integral presentados en el capítulo II, -- con el fin de conocer si dicho método promueve el desarrollo integral de los educandos o no. Asimismo, se considera que este análisis podrá servir de base para plantear -- las aportaciones que el método Waldorf podría tener en -- nuestro país tomando en cuenta la situación actual de la -- educación primaria y preescolar--dado que estos son los niveles educativos de interés para la presente investigación -- así como las limitaciones que pudiera tener.

Se iniciará analizando el método Waldorf en relación con los postulados de la educación integral para poder determinar si se apega a ellos; posteriormente se analizará el método en relación con la situación actual de la educación en México y con las necesidades existentes con el fin de poder plantear sus posibles aportaciones y/o limitaciones para el sistema educativo mexicano.

La Educación Integral y el Método Educativo Waldorf

Según lo expuesto en el capítulo II, se considera que para poder determinar si un método educativo es o no integral, entendiéndose por integral que tienda a promover el desarrollo pleno del educando, es necesario que tome en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) basarse en teorías del desarrollo infantil y ser congruente con el desarrollo del niño, de manera que éste viene a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) tomar en cuenta las tres áreas de desarrollo infantil, psicomotriz, afectivo-social y cognitiva de manera conjunta.
- 3) considerar al maestro como colaborador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ayuda a los alumnos a aprender a aprender a través de actividades que promueven el desarrollo progresivo del niño.
- 4) requerir del alumno su participación, tanto en la propo-
sición como en la realización de las actividades de
aprendizaje, de manera que, a través de ellas, él mismo
construya los conocimientos, adquiriendo así estrate-
gias de aprendizaje y pueda responsabilizarse de su

aprendizaje y desarrollo.

- 5) considerar al maestro y al alumno como colaboradores en el proceso de enseñanza-aprendizaje que trabajan juntos para el desarrollo del último, en una relación de igualdad y confianza.
- 6) promover un ambiente democrático en el salón de clases en el que el grupo decide las actividades a realizar.
- 7) considerar que las materias de enseñanza son un instrumento y medio para el desarrollo del niño, a través de las cuales construye y descubre los conocimientos. Dichas materias están relacionadas con el medio en que se desenvuelve el niño y con sus intereses y necesidades particulares.
- 8) evaluar diagnóstica y permanentemente las habilidades, conocimientos y destrezas del alumno.
- 9) adecuar el salón de clases de tal manera que permita el trabajo individual y en equipos, así como propiciar la libertad de movimientos del niño acordes con las actividades a realizar.

A continuación se analizará el método educativo Waldorf con base en cada uno de estos puntos para saber si es que los toma en cuenta y, en caso afirmativo, conocer la -

forma en que los lleva a cabo.

1) Basado en Teorías del Desarrollo Infantil.

El método educativo Waldorf está basado en los principios de desarrollo infantil elaborados por Rudolf Steiner a partir de su concepción antropológica del hombre.

Según estos principios, pueden identificarse tres etapas en el desarrollo psicológico del niño: la primera etapa llamada infancia comprende de los 0 a los 7 años de edad y en ella el niño aprende a adaptarse a su medio a través de la imitación activa de lo que ve; en la segunda etapa, conocida como niñez y que va de los 7 a los 14 años de edad, el aprendizaje acerca del medio se da mediante la imaginación y la sensibilidad del niño; y en la adolescencia, que es la última etapa y comprende de los 14 a los 21 años, el adolescente aprende mediante el razonamiento lógico a la búsqueda de la verdad.

La enseñanza en las escuelas Waldorf parte de estos principios con el fin de adecuarse a las características de los niños, de modo que en la educación preescolar se estimula su tendencia a la imitación mediante el juego. En la escuela primaria se atiende su imaginación y fantasía a través de la enseñanza, en las diferentes materias, de

cuentos, poesías, historias, etc. En la escuela secundaria, se estimula su razonamiento lógico con la enseñanza de contenidos académicos.

Tomando en consideración lo anterior, se puede afirmar que la educación Waldorf es congruente con los principios de desarrollo infantil de la aproximación filosófica que lo fundamenta.

Steiner considera que en el método Waldorf el niño es el centro del proceso educativo, pues éste está planeado atendiendo a sus características y sus necesidades de desarrollo.

Si bien los puntos citados enmarcan al método Waldorf dentro de los postulados de la educación integral en cuanto a teorías del desarrollo se refiere, sus principios psicológicos no están avalados por la observación de la conducta infantil, sino que se apoyan en las intuiciones de Steiner sobre la naturaleza del hombre.

Es conveniente hacer notar que Steiner contaba con una formación filosófica de carácter espiritualista, por lo que sus conceptos acerca del hombre y su evolución carecen de una base científica, a diferencia, por ejemplo, de Jean Piaget, cuya teoría sobre el desarrollo infantil fue producto de toda una serie de observaciones basadas -

en el comportamiento del niño.

Siendo que ambas teorías del desarrollo del niño parten de marcos de referencia distintos, se considera relevante hacer un análisis de ambas con el objeto de resaltar las diferencias y similitudes que pudiera haber entre ellas.

Piaget considera que en el desarrollo del niño se pueden identificar 4 períodos a través de los cuales su pensamiento evoluciona adaptándose a su entorno, incorporando nuevas experiencias en esquemas, los cuales son a su vez modificados para dar cabida a esa nueva experiencia con el fin de mantener en equilibrio, es decir, en un sistema coherente y estable, su concepción del mundo. Esta forma de aprender es constante a lo largo de los diferentes períodos evolutivos del niño. A su vez, Steiner propone que la evolución del pensamiento del niño se da en tres etapas a través de las cuales el niño pasa por diferentes estados de conciencia hasta llegar a lo que es el pensamiento lógico. Sin embargo, no define que procesos dan lugar a dicho desarrollo.

Los períodos de desarrollo que Piaget distingue son:

- 1) período sensoriomotor, que comprende de los 0 a los 2 años, en el que los esquemas del niño se forman a través de los sentidos y la actividad motora.

2) período preoperacional, de los 2 a los 7 años aproximadamente, en el que se da la adquisición gradual del concepto de conservación de la materia y la descentralización en la que el niño deja de centrar su atención sólo en una cualidad sobresaliente de un problema. Asimismo, aprende a utilizar símbolos como el lenguaje, las imágenes, el juego y la imitación diferida.

Estos dos períodos corresponden a la primera etapa de la teoría de Steiner, al igual que Piaget le conceden un importante papel al lenguaje en el desarrollo del pensamiento. Las investigaciones de Piaget al respecto dieron como resultado la identificación de diferentes etapas en su evolución que reflejaban la forma de pensar del niño. Para Steiner el desarrollo del lenguaje más que reflejar la forma de pensar del niño, constituye la base del pensamiento.

Respecto de la imitación, tanto Steiner como Piaget la consideran como medio para que el niño se adapte a su entorno tomando como modelo a los niños mayores y a los adultos; no obstante, la importancia que le dan es diferente, pues mientras que para Piaget la imitación es uno de los diferentes medios por los cuales el niño aprende, para Steiner es el medio principal de aprendizaje debido a que

el niño se identifica totalmente con el mundo. Sin embargo, no explica porqué y cómo se da esta identificación, ni de qué modo procesa lo aprendido a través de la imitación.

3) período de operaciones concretas que abarca aproximadamente de los 7 a los 11 años, en donde el niño adquiere la capacidad de realizar operaciones cuya característica es la reversibilidad, a nivel de objetos concretos, tangibles, como por ejemplo, producir una imagen mental de una serie de acciones, razonar acerca del todo y sus partes, - adquirir la noción de conservación de la materia, entre -- otras.

Esta etapa corresponde a la que propone Steiner como niñez y, a diferencia de Piaget, considera que el desarrollo del niño se orienta más bien a su aspecto anímico que al intelectual, el cual no se desarrollará sino hasta en la siguiente etapa.

Sin embargo, Ginsburg, I. (1982) afirma que a pesar de las diferencias existentes en los puntos de vista de estos dos teóricos, es en esta etapa en la que ambos parecen ponerse de acuerdo, pues la concepción de Piaget respecto del pensamiento concreto del niño concuerda con el planteamiento de Steiner de que el niño aprende a través de imágenes, las cuales son consideradas concretas, por lo

que la pedagogía elaborada por Steiner trabaja con el pensamiento concreto del niño, mediante el juego, la belleza, los mitos, la imagen y el ritmo. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, las imágenes no constituyen objetos -- concretos, tangibles, que puedan ser manipulados, por lo que no encontramos la similitud de la que habla Ginsburg, I. (op. cit.) entre el pensamiento concreto de Piaget y el imaginativo que proclama Steiner.

Es interesante señalar que en tanto que Piaget indica que el aprendizaje del niño se da partiendo de su interacción con el medio, considerándolo como un sujeto activo, -- Steiner señala que en esta segunda etapa el niño aprende a través de lo que los adultos le platican, es decir, el niño adopta una actitud mas bien pasiva, en la que es receptor, de manera que su aprendizaje está supeditado a aquello que el adulto quiera transmitirle, lo cual lo coloca en una situación de dependencia para con aquél. Esta diferencia entre ambas teorías es importante debido a las implicaciones que tales concepciones del niño tienen en la educación.

4) período de las operaciones formales, que abarca aproximadamente de los 11 a los 15 años y en ella el niño aprende a razonar hipotéticamente y es capaz de conceptualizar --

a nivel de abstracciones y símbolos.

En la concepción del desarrollo infantil de Steiner, este último período de la teoría piagetiana corresponde, en cuanto al desarrollo del pensamiento, a la etapa de la adolescencia, que va de los 14 a los 21 años. De modo que para Steiner, la evolución del intelecto se da más tarde y -- por ende, la finalización del proceso de desarrollo.

Como es posible observar, existen diferencias significativas entre los planteamientos de Piaget y los de Steiner en cuanto a la forma en que conciben el desarrollo del niño, dichas diferencias tienen su origen en los objetivos que persiguieron al elaborar sus respectivas teorías. La meta de Piaget era conocer el desarrollo del pensamiento -- en el niño en tanto que Steiner pretendía conocer las características del niño en las diferentes edades para elaborar un método educativo que promoviera el desarrollo del hombre espiritual, acorde con su orientación filosófica.

En comparación con Piaget, cuyos principios de la evolución del niño están formulados de manera precisa, los -- planteamientos de Steiner carecen de tal característica, -- por lo que su comprensión resulta difícil, incluso nos encontramos con que algunos conceptos no están definidos o lo están en términos no claros ni objetivos. Además, es indis-

pensable tener un conocimiento profundo de la teoría filosófica de la cual emana.

2) Areas de Desarrollo Infantil.

La concepción antropológica del hombre, base de la pedagogía Waldorf, considera que el ser humano está integrado por tres entidades, a saber: la entidad física, la entidad anímica y la entidad espiritual. Steiner piensa que la primera corresponde al cuerpo físico del hombre, la segunda se refiere a sus sentimientos y sus emociones y la tercera a sus pensamientos.

La educación del niño en la escuela Waldorf incide en estas tres entidades, que pueden equipararse a los aspectos psicomotriz, afectivo social y cognoscitivo que proponen autores como Alvarez, C. (1988), Hopkins (1973) y Robin, P. (en Mayol, A. 1978), quienes consideran que el currículum de la escuela debe tomarlos en cuenta para promover el desarrollo pleno del educando, a diferencia de la escuela tradicional que enfoca su atención en el área cognoscitiva.

Aunque se considera que las entidades propuestas por Steiner equivalen a los aspectos psicomotriz, afectivo-social y cognoscitivo de la educación integral, existen algunas diferencias que es necesario hacer notar. En el caso -

de los aspectos psicomotor, afectivo social y cognoscitivo, estos son considerados como áreas en las que el ser humano se desenvuelve; mientras que en la pedagogía Waldorf son entendidos como componentes del hombre (de los cuales, la entidad espiritual es la más importante), que lo identifican como tal, lo diferencian de los otros seres vivientes y lo colocan en la cúspide del universo, por lo que la educación debe desarrollarse para que el hombre pueda ascender a la cúspide mencionada. Esta visión del hombre como ser supremo y el énfasis puesto en su cualidad espiritual, tienen lugar primordial en la escuela Waldorf, considerada por -- Cros, M. (1972) como espiritualista en el más amplio sentido de la palabra.

Esta concepción, ocasiona que en los contenidos de la enseñanza Waldorf se relegue lo científico a un segundo plano, e incluso quede totalmente fuera en los primeros grados de la escuela primaria, para dar prioridad a lo artístico, pues se cree que el arte es el mejor medio para desarrollar tanto el cuerpo, como alma y el espíritu del hombre. Las consecuencias de esta orientación en el egresado de la escuela Waldorf ocasionan que predomine su interés por lo artístico y que se muestre poco interesado por lo científico y objetivo, así como que su nivel de conocimientos académi-

cos esté por debajo del de los egresados de la escuela tradicional.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la pedagogía de orientación antroposófica, surgió a causa de la preocupación de Steiner ante el marcado énfasis intelectualista y -academicista de la escuela tradicional, por lo que pretendía elaborar un método que considerara al hombre en su totalidad; sin embargo, se ha visto que no logró tal meta.

Si bien Steiner considera que en la educación Waldorf los tres aspectos que integran al hombre son contemplados - en la enseñanza, la importancia que se le brinda a cada uno de ellos no es la misma en los diferentes grados pues en el nivel preescolar se pone mayor énfasis en el aspecto físico. En el nivel de educación primaria, la enseñanza se orienta a estimular el aspecto emotivo del niño, y en la educación secundaria los contenidos de la enseñanza tienden a desarrollar su intelecto.

La filosofía antroposófica no considera que sea posible inducir la rápida evolución de los diferentes aspectos del niño mediante la educación, sino que ésta debe promover el desarrollo cabal de cada una de las tres entidades que componen al hombre. La pedagogía Waldorf ha criticado fuertemente a la pedagogía tradicional en este punto, pues con-

sidera que ésta pretende enseñar a los niños contenidos que aún no son capaces de asimilar.

3) Papel del Maestro.

En la escuela Waldorf, el maestro es un elemento muy importante puesto que de su actuación depende el adecuado aprendizaje de los niños.

Tanto en el nivel preescolar, como en el primario, el maestro es quien establece las actividades de aprendizaje basándose en su conocimiento de las necesidades del niño en la etapa de desarrollo en que éste se encuentra. No se consideran, en las actividades, los intereses del niño porque se piensa que ellos se encuentran en una etapa en la que no se sabe que es bueno para ellos. Gardner, J. y Hardwood, - C. (1984) opinan que si en la enseñanza predominan los intereses de los niños, entonces el currículum se vería desequilibrado porque se le daría mayor importancia a la voluntad que a la sensibilidad y al intelecto. Con base en esto, se puede concluir que este método de enseñanza considera al maestro como la persona que sabe todo acerca del niño, por lo que este último debe apegarse a aquello que le indica el maestro, haciendo a un lado sus intereses restringiendo así su actividad.

Si bien algunos autores, como Gardner, J. y Hardwood, C. (op. cit.), consideran que el maestro debe fungir como guía del alumno, este papel no es entendido como el encauzamiento de sus intereses, sino más bien el guiarlo a su desarrollo pleno como persona a través de lo que se estipula que es conveniente para él.

En resumen, el maestro de la escuela Waldorf es considerado como el donador del saber y de quien depende el proceso de enseñanza-aprendizaje, posición similar a la que prevalece en la escuela tradicional, en donde el maestro es quien transmite los conocimientos, pues se estima que se encuentra en un nivel superior al del alumno.

Si el maestro es quien transmite los conocimientos, entonces no puede ser un colaborador que trabaja conjuntamente con los alumnos para que éstos aprendan a aprender a través de las actividades, sino que es quien establece las condiciones de aprendizaje y les enseña lo que, a su juicio, es bueno para ellos. Cousinet (en Mendes, L. 1983) considera que "entre menos se les enseñe al alumno, más se aprende, pues el ser enseñado significa recibir información y aprender es buscarla". Cuando el maestro estimula al alumno a realizar investigaciones, le proporciona una -

estrategia de aprendizaje que podrá utilizar en otras situaciones fuera de la escuela, aprendizaje que le será mucho más útil que todos los conocimientos que le pueda - - transmitir verbalmente.

En la pedagogía Waldorf se considera necesario que - el maestro tenga un amplio conocimiento de la materia que va a enseñar y no debe mostrar que no sabe la respuesta - a una pregunta que cualquiera de sus alumnos pudiera formularle, para no perder su autoridad en el grupo. Esto - último resulta incongruente con la idea de Steiner según la cuál, el maestro debe ser un ejemplo para sus alumnos y ser sincero en sus actitudes, pues un maestro que no reconoce que no sabe algo no es un buen ejemplo para los alumnos. En este punto, es contrastante la posición de - Célestin Freinet, quien es de la opinión de que cuando se presente la situación en que el maestro no sepa la res- - puesta a una pregunta que le haga un alumno, se le dirá -- que no se sabe la respuesta, pero que juntos podrán bus--carla. De ahí se podrá organizar una actividad de investigación en la que todo el grupo puede participar, de manera que todos se enriquezcan. El alcance pedagógico de esta acción va más allá del simple resolver una duda del

alumno, pues con ello está aprendiendo los pasos a seguir - cuando se encuentre en una situación en que no cuente con - la información que necesita, con lo que se le brinda la posibilidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje y - de independizarse del maestro.

No consideramos que esta aceptación de la ignorancia - del maestro repercuta negativamente en la motivación del alumno hacia el aprendizaje, como opina Steffen, A. (1947), sino que constituye una ocasión para motivarlo a aprender - más por sí mismo.

Una desventaja del método Waldorf en el aspecto docente, según Easton, S. (1984), la constituye el hecho de que se les exige mucho a los maestros, tanto en el plano profesional como en el personal (como por ejemplo, se les pide que tengan un completo dominio de la materia de enseñanza, que sean capaces de eliminar sus antipatías y simpatías - personales para poder educar adecuadamente, que posean una comprensión profunda de todos los fenómenos de la vida y - que sean antroposóficos, entre otras cosas), por lo que no es fácil encontrar maestros aptos, incluso, se ha visto que algunas personas que han sido capacitadas para enseñar empleando el método en cuestión, encuentra difícil la ta--

rea docente, razón por la cual renuncian posteriormente. Sin embargo, habría que preguntarse si tales renunciaciones no se deben a otros factores como por ejemplo, que no estuvieron convencidos de las bondades del método o que no les gustara la docencia.

Cabe señalar que los maestros Waldorf deben apegarse a los lineamientos que el método indica, por lo que no tienen libertad de elegir la manera de enseñar los contenidos a sus alumnos, por ejemplo, pueden decidir que poesías, cuentos y cantos incluirán en el programa, pero no pueden optar por otra técnica que no sea la narración. Así, el maestro está de alguna manera, subordinado al método sin que se le permita utilizar sus propias técnicas. De ahí que se requiera que los maestros que trabajan en este tipo de escuelas sean antropósofos y estén convencidos de que el método que emplean es el más adecuado para el desarrollo del niño. A diferencia de esta subordinación de los maestros Waldorf el método, las técnicas Freinet pueden ser adaptadas a las necesidades particulares del grupo escolar en que se lleva a cabo la enseñanza, lo cual da al maestro libertad en su labor.

Dado que el maestro no desempeña un papel de colaborador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni permite a los alumnos aprender a aprender a través de las actividades de aprendizaje, no es posible afirmar que en este rubro, el método Waldorf se apegue a los lineamientos de la educación integral.

4) Papel del Alumno.

Respecto del alumno, en el método Waldorf se considera que tiene un papel activo en el aula, si bien dicha actividad es entendida en términos según los cuales el niño no se pasa el día sentado atendiendo a la clase que el maestro dicta, sino realizando diferentes actividades como: el modelado, el dibujo, la actuación, la recitación, etc., aunque también pasa una parte del día sentado escuchando las narraciones del maestro. Así, se considera que existe un equilibrio entre la pasividad y la actividad del niño en la escuela. Como es posible observar, en este caso, la pasividad y la actividad se refieren, más bien, a si el niño está sentado o haciendo algo, sin tomar en cuenta su participación activa en términos de que proponga qué actividades de aprendizaje desea realizar.

En la educación primaria y preescolar, los alumnos no

realizan investigaciones, ya que se considera que no tienen aún la capacidad intelectual para llevar a cabo este tipo de actividades, por lo que más que beneficiarles, -- les dañaría provocando en ellos una senescencia precoz. -- Las técnicas Freinet se oponen a que no se realicen investigaciones, al contrario, las recomiendan con el fin de motivar al niño a aprender por sí mismo y para que despliegue su iniciativa.

A las aseveraciones anteriores respecto de qué es lo conveniente para el alumno según la metodología Waldorf, subyace la idea de que el niño es un ser puro y es necesario protegerlo de las influencias nocivas que puedan alterar el curso de su desarrollo, de ahí el énfasis que se pone en la necesidad de que se exponga al alumno sólo a aquellos conocimientos que, a juicio de Steiner, es capaz de entender, sin que se le permita experimentar en su aprendizaje, de modo que sólo tiene que aprender información y conocimientos impuestos y ya elaborados.

Al alumno no se le responsabiliza de su propio aprendizaje sino hasta en la escuela secundaria, cuando se piensa que ya es capaz de discernir que es lo conveniente para él. Ante esto, surge la duda sobre la posibilidad que tiene una persona de tomar sus decisiones e independi

zarse en su pensamiento cuando no aprendió a hacerlo en su niñez, debido a que entonces no se le consideró capaz de hacerlo y que por el hecho de haber llegado a una etapa evolutiva en la que ya tiene la capacidad de razonar lógicamente y desarrollar su juicio crítico se espera que lo haga.

En la bibliografía revisada respecto del método en cuestión, se hace poca referencia al papel del alumno, a diferencia del papel del maestro, en donde abunda la información en cuanto a su misión, aún cuando se afirma que la educación debe estar centrada en el niño.

Consideramos que esta falta de profundización en cuanto al papel del alumno obedece a que se piensa que si el maestro conoce bien al alumno y sabe guiarlo, el niño reconocerá en el maestro a alguien que está para ayudarlo y -- aceptará todo cuanto venga de él, por lo que es más importante la labor del maestro que la del alumno. Consideramos que esta dependencia del alumno respecto del maestro -- le da a este último, mucho poder sobre el primero, lo cual no es conveniente siendo que el niño es una persona que está en formación, por lo que las acciones y actitudes del maestro pueden ser fácilmente adoptadas por el niño, sin -- que llegue a cuestionarse su validez.

Los datos expuestos referidos al papel del alumno, indican que, a nivel preescolar y primaria, se le niega toda posibilidad de independencia de pensamiento y acción, subordinándolo al maestro en una relación en la que es considerado inferior. Creemos que un niño que no aprende a ser independiente será un adulto que se someta a la opinión de otros y se conforme a dicha opinión, por lo que en vez de educar al niño, más bien se le está domesticando para que se adecúe a aquello que se le dice. Esto resulta muy alejado del ideal de Steiner de educar a los niños estimulando su iniciativa para que, una vez convertidos en adultos, puedan pensar por sí mismos y ser libres. No obstante, -- ello no es posible partiendo de una concepción según la -- cual el niño no desarrolla su razonamiento sino hasta que llega a los 14 años.

En cuanto al papel del alumno, el maestro Waldorf no concuerda con los postulados de la educación integral, sino que más bien se ajusta al modelo tradicional.

5) Relación Maestro-Alumno

Se considera que la relación maestro-alumno en la escuela Waldorf, tanto a nivel preescolar como primaria, es de confianza, pues se piensa que ésta es un elemento básico para que se dé el aprendizaje del niño. De modo que --

los niños se acercan al maestro y platican con él. Según Gardner, J. y Hardwood, C. (1984), la clase es a veces un diálogo entre el maestro y los alumnos. No obstante, la confianza no implica que la relación se dé en términos de igualdad maestro-alumno como personas que trabajan juntas para un mismo fin, pues esta situación no se da, ya que el maestro es considerado superior partiendo de sus conocimientos y su experiencia, incluso a nivel primaria se habla de la veneración que el alumno debe tener hacia el maestro para poder aprender.

Steiner considera que esta relación es importante debido a que con base en ella el niño aprenderá actitudes sociales como la amabilidad, el respeto y la gratitud, pero no menciona si a nivel de grupo escolar se promueve este tipo de actitudes, así como tampoco habla acerca de la relación que debe existir entre los niños en el salón de clases.

Según lo expuesto por los diferentes autores que se abocan al estudio de este método, como Edmunds, F. (1970) y Steffen, A. (1947), se concluye que más que compañero, el maestro debe ser, para con el alumno, una guía que lo dirija al desarrollo de sus habilidades y capacidades según aquello que juzgue conveniente.

En los textos sobre la metodología Waldorf no se hace referencia a sí en la relación maestro-alumno debe existir la cooperación entre ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien en la relación maestro-alumno en las escuelas Waldorf existe la confianza, no se da una situación en que ambos sean iguales y colaboren conjuntamente, por lo que no se puede considerar, en este punto, que el método que nos ocupa sea congruente con los postulados de la educación integral.

6) Ambiente en el Salón de Clases.

Los datos que se tienen en cuanto al ambiente en el aula no indican que se promueva la democracia en el salón de clases en el sentido de que se sometan a la decisión -- del grupo las actividades a realizar, sino que el maestro es quien tiene el poder de decisión y la autoridad.

Desde el punto de vista de Steiner, la autoridad del maestro es un factor importante para una educación efectiva, ya que el niño de escuela preescolar y primaria aprende por medio de la veneración y no del intelecto (Steffen, A. 1947). Sin embargo, no se considera que la autoridad sea impuesta, sino que es aceptada por el niño como algo -

deseable, en vista de que él mismo reconoce la capacidad del maestro para guiarle. De manera que el niño no teme a la autoridad del adulto, como suele suceder en las escuelas tradicionales, sino que en palabras de Steiner, se da lugar a una "autoridad amada", la cual está basada en la confianza que el niño deposita en el maestro. Cabe mencionar que el maestro ejerce su autoridad de manera amable, pues su actitud es ejemplo para sus alumnos. No obstante, habría que preguntarse si esta aceptación total de la autoridad, por parte del niño, a la que se refiere Steiner es producto, más que de la necesidad del niño, del condicionamiento a que pudiera ser sometido desde los primeros años escolares.

Como ya se indicó, el hecho de que sea la decisión del maestro la que prevalezca en el salón de clases, limita la iniciativa del niño para proponer y realizar aquello que le interesa y lo hace dependiente del maestro.

La diferencia de este método, en este punto, con las técnicas Freinet es grande, pues en estas últimas se fomenta la participación del grupo en las decisiones que se toman, tanto para realizar el trabajo, organizarlo, como para sancionar a alguien cuando haya cometido una falta que sea acreedora a una sanción. En estas técnicas, el maestro

es considerado como un integrante más en el grupo y que colabora en el trabajo y a quien también es posible criticar. Este ambiente genera en los niños un sentimiento de cooperación y estimula el trabajo en el grupo, en el que todos son considerados iguales.

La prevaeciente autoridad en el salón de clases Waldorf no da lugar a un ambiente en el que todos participen en la toma de decisiones, lo cual enmarca al método en cuestión dentro de las características de la educación tradicional, en oposición a la integral.

7) Materias de Enseñanza

Steiner (1971) consideraba que las materias de enseñanza debían ser los medios para promover el desarrollo del niño, más que el fin mismo de la educación, por lo que deberían de ser congruentes con la etapa de desarrollo del niño en el momento de la enseñanza.

Respecto de las situaciones de aprendizaje, estas están relacionadas con aquello que se considera que el niño necesita, por lo que en la escuela preescolar se les presentan situaciones de juego imitativo; mientras que en la primaria las materias tienden a desplegar la imaginación del niño a través de narraciones, poesías, cantos, etc. De ma-

nera que la enseñanza no involucra situaciones reales pues se estima que el niño todavía no es capaz de asimilarlas.

Si bien la realidad no está del todo fuera del currículum de la escuela Waldorf en los niveles educativos que nos interesan, pues se promueven visitas a la comunidad, por ejemplo: a talleres y fábricas, y se alienta el contacto con la naturaleza, este contacto con la realidad está rodeado de un cierto "idealismo romántico", cuya finalidad es mostrar al niño lo bello que es el mundo. Esta idea no se basa en una apreciación realista, sino en una idealización, producto de una añoranza por aquellos tiempos en que era posible vivir en contacto con la naturaleza. Cabe señalar que la educación Waldorf no es amiga del progreso tecnológico, pues se considera que aleja al hombre de lo natural para relacionarlo con lo artificial.

Lo anterior nos lleva a la conclusión de que la escuela Waldorf no está vinculada con la vida del niño, sino -- que más bien constituye un medio alejado de ella, en el -- que la imaginación y la fantasía predominan. Quizá es por esta razón que, como afirma Lievegoed, B. (1987), alrededor de los 10 años el niño sufre una gran desilusión al observar que el mundo no es tan bello como su imaginación se lo había pintado, lo cual no sucedería si se le proporcionara una visión realista del mundo en que vive.

En contraste con la posición del método Waldorf, Freinet considera que es necesario que las experiencias vividas por los niños llenen el aula; con ello la escuela formará parte de la vida del niño y los conocimientos que en ella adquiriera tendrán una aplicación práctica, lo cual además motiva al alumno hacia el aprendizaje sin necesidad de recurrir a técnicas como el revestir de belleza los contenidos para que al niño le agraden, como aconseja Steiner, para interesarlo en el aprendizaje de las materias.

La forma en que son enseñadas las materias dista de los lineamientos de la educación integral, según los cuales las materias deben vincular la vida del niño a la escuela, de manera que ésta no constituya un lugar apartado de la experiencia del niño y sin aplicación práctica.

8) Evaluaciones

En el método Waldorf la evaluación que se realiza es permanente, pues el maestro está siempre atento al trabajo que realiza el niño y le sirve de parámetro para conocer su evolución.

La evaluación se lleva a cabo con base en el trabajo

diario del niño, no existiendo los exámenes, debido a que Steiner consideraba que la aplicación de éstos desviaba - la enseñanza de su objetivo principal - permitir el desarrollo cabal del educando - hacia la adquisición de conocimientos.

Sin embargo, los conocimientos también son evaluados en los trabajos de los niños, así como sus destrezas y -- habilidades adquiridas.

Se considera importante para realizar la evaluación de cada niño, que el maestro los conozca bien para poder saber si el desarrollo del alumno se está dando de forma adecuada o es necesario que se le estimule más en aquellas áreas en que muestra deficiencias, por lo que la evalua-- ción también tiene una función diagnóstica para el maes-- tro.

Si bien se habla de la necesidad de evaluación en la escuela Waldorf, no se especifica la manera en que el - - maestro la realizará ni que aspectos deberá tomar en cuenta, mas bien se deja todo a su criterio.

En pláticas con los maestros Waldorf fue posible detectar que la evaluación se lleva a cabo con base en la - observación del trabajo de los niños sin apoyarse en un - parámetro objetivo. En cambio, en las técnicas Freinet,

los niños colaboran en sus evaluaciones, debido a que ellos establecen su plan de trabajo semanal con el que serán evaluados; de esta manera, se estimula su participación, además de que con esto, los niños saben que se espera de ellos. No se tienen datos sobre si en la escuela Waldorf los niños tienen conocimientos respecto de que se espera que aprendan.

A pesar de que la evaluación en el método en cuestión es llevada a cabo de forma diagnóstica y permanente y se pretende con ello evaluar no sólo los conocimientos que el alumno adquiere, sino también sus destrezas y habilidades, el hecho de que no esté basada en un parámetro objetivo pone en duda su validez.

9) El Salón de Clases.

La bibliografía sobre el método se ocupa poco del espacio físico de la escuela, los datos que se tienen han sido tomados de fotografías de salones de clases de varias escuelas Waldorf en Alemania y en Estados Unidos, por lo que no es posible abundar mucho sobre este aspecto.

Las fotografías muestran que el aula de una escuela Waldorf cuenta, por lo general, con mesas de trabajo individual, dispuestas de tal forma que todos los niños puedan --

Gardner, J. y Hardwood, C. (1984) consideran que el método en cuestión se encuentra entre lo que ellos llaman la - educación progresista y la tradicional, pues posee caracte- rísticas de ambos. Por el lado progresista, el método Wal- dorf intenta desarrollar en el niño sus capacidades intelec- tuales, emotivas y motrices e intenta extraer lo atractivo en cada materia con el fin de motivar al alumno al aprendi- zaje. Por el lado de la educación tradicional, este método comparte con ésta el cultivo de la memoria, de los buenos - modales y se pronuncia en favor del saber adquirido a tra- vés de un adulto y de la disciplina. Con base en estos pun- tos, dichos autores consideran que la educación Waldorf no es ni progresista ni tradicional, sino más bien una tenden- cia reconciliadora entre ambas.

Partiendo del análisis del método Waldorf en relación con los postulados de la educación integral, se observa que dicho método tiende más hacia el tradicionalismo educativo que hacia los principios que contemplan los métodos educati- vos que pretenden la promoción del desarrollo integral del niño, a pesar de que algunos autores como Cros, M. (1972) y Ferriere, A. (1927) la consideren dentro de lo que es la escuela activa. A nuestro juicio, estas consideraciones se - basan en el hecho de que la escuela Waldorf se aparta del -

tradicionalismo educativo en cuanto a que no se concentra en el aspecto intelectual, que es característico de la escuela tradicional, pero como se ha visto, ha caído en el extremo opuesto al eliminar las materias consideradas académicas en los primeros grados escolares.

Consideramos que un método en el que el maestro no -- permite al alumno desarrollarse a través de las actividades de aprendizaje por el hecho de que se le considere incapaz de aprender por sí mismo, y en el que el maestro debía ejercer su autoridad como medio para enseñar de manera efectiva en un ambiente en el que su criterio predomine, -- sin atender a las necesidades de sus alumnos porque ellos "no saben qué es lo conveniente para sí mismo", no puede -- promover el desarrollo integral de los niños, pues todas -- estas medidas limitan su iniciativa, su creatividad, su poder de decisión, su independencia de pensamiento, su juicio crítico, volviendolo dependiente del juicio del adulto, subordinado a él, sumiso, en una relación en la que es inferior por su condición de persona que esta en formación. En estas condiciones, la educación, más que promover el desarrollo del niño, tiende a conformarlo al sistema, tal es la situación de la educación Waldorf, por lo que no nos es posible afirmar que sea un método de educación integral.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que este análisis ha sido realizado a nivel teórico, debido a que no se nos permitió el acceso para llevar a cabo observaciones en cuanto a la práctica educativa, por lo que las conclusiones que aquí se plasman son producto del análisis de la bibliografía revisada y de las pláticas con los maestros -- Waldorf.

A pesar de haber surgido por el descontento con la -- educación tradicional y pretender subsanar algunas de las fallas de ésta, el método Waldorf partió desde un marco de referencia cuya visión del mundo y del ser humano son incompatibles con el progreso científico y tecnológico que -- lo imposibilitó para proponer un cambio que fuese radical y que constituyera una alternativa para el desarrollo del educando en su totalidad.

Una de las fallas del método que se encuentra en sus bases filosóficas y psicológicas y que repercute en todos y cada uno de los aspectos y técnicas que contempla, es -- su falta de objetividad y de fundamentación científica, lo cual ha sido motivo de múltiples críticas por parte de -- científicos (Leber, S. 1989), quienes cuestionan su validez.

Asimismo, la teoría que sustenta a este método está completamente desligado de otras teorías que se abocan al estudio del hombre, de su desarrollo y su educación, por que constituye una iniciativa aislada. Dicha desvinculación es resultado del rechazo de Steiner hacia la objetividad y la conceptualización, pues desde su muy particular punto de vista, considera que orientan al hombre hacia el materialismo, en contraposición con el espiritualismo, alejándole de éste, y por lo tanto de su esencia humana.

Por otro lado, es importante señalar que la teoría antroposófica fue elaborada por Steiner a finales del siglo pasado (la primera obra en la que expone su propia teoría del conocimiento fue publicada en 1892) y en las primeras décadas del presente, sin que se le hayan realizado modificaciones o se le haya actualizado según los requerimientos de la época actual, ya que sus seguidores consideran que los principios de la teoría son aún válidos en nuestros días dado que la esencia del hombre es la misma, por lo que el método Waldorf sigue teniendo las mismas características con las que fue originalmente implementado en 1919. De igual forma se puede observar, entre los antropósofos, una aceptación total de los principios que postuló Steiner, sin que se dé la crítica o el cuestionamiento y las nuevas

aportaciones se dan partiendo de lo establecido por Steiner, profundizando o ampliando sus explicaciones.

Por otra parte, consideramos positivo el interés de la educación Waldorf por desarrollar en los niños la sensibilidad artística y el introducirlos, desde los primeros años escolares, a participar en actividades que promuevan dicha sensibilidad, lo cual aumenta sus habilidades de autoexpresión; por ejemplo, en el caso de la educación musical, se observa que los niños que ingresan a la escuela Waldorf se inician en este tipo de actividades a los 4 años, mientras que en las escuelas de iniciación artística no se les admite sino hasta los 8 años. Además, en la escuela Waldorf los niños egresan del nivel primario sabiendo tocar el violín, la lira, la flauta y algunos instrumentos de percusión, mientras que en nuestras escuelas, los niños aprende a tocar ningún instrumento, sino hasta la escuela secundaria.

Otro aspecto positivo del método Waldorf lo constituye la euritmia, puesto que esta disciplina intenta desarrollar en el niño el lenguaje a través del movimiento; dos áreas de gran importancia y cuya estimulación adecuada sentará bases firmes para el aprendizaje de otro tipo de habilidades como lo es la lecto-escritura.

La euritmia podría ser equipada a aquellas técnicas - utilizadas en el área de psicomotricidad y cuya finalidad es estimular el desarrollo del niño a través del movimiento para que adquiera conceptos básicos como son: el esquema corporal y la orientación espacial, entre otros, que fijarán el respaldo para un buen desarrollo ulterior.

Asimismo, algunos autores como Imbernón, F. (1979) -- consideran que la psicomotricidad debe no solo contribuir al desarrollo motor, sino también al desarrollo de la personalidad, a través de la toma de conciencia del propio -- cuerpo y su relación con el espacio, lo cual nos permite -- darnos cuenta del impacto de la educación corporal en el -- desarrollo infantil.

Si bien la finalidad principal de la euritmia consiste en desarrollar el lenguaje del niño y está orientada -- hacia la expresión corporal, los movimientos que los niños ejecutan también tienden a desarrollar nociones del esquema corporal del niño y la orientación espacial, pues al -- ejecutar los movimientos necesarios para expresar letras o símbolos, el niño deberá mover su cuerpo con una cierta dirección, por ejemplo: abrir los brazos hacia los lados al representar la letra A, o poner sus brazos hacia arriba de la cabeza y entrecruzarlos para representar una estrella,

por lo que se trabaja con nociones de arriba-abajo, adelante-atrás, izquierda-derecha, tanto en el espacio propio como en el exterior. Algunos de estos ejercicios se realizan utilizando una vara de cobre, con lo que además, se pretende que el niño adquiera flexibilidad.

Al igual que en psicomotricidad, en la euritmia se pretende introducir al niño en diferentes ritmos: lento -- rápido, corto-largo, grande-pequeño. En ambas técnicas -- los niños experimentan estos ritmos ejecutando diversos movimientos con su cuerpo (por ejemplo, dando pasos largos o cortos, palmadas, etc.).

Cabe señalar que tanto la psicomotricidad como la euritmia son también utilizadas cuando los niños tienen problemas de lecto-escritura para ayudarles a solucionarlos, en el caso de la euritmia se recurre a la vara de cobre, - poesías y cantos.

Además, juzgamos positivo el hecho de que a través de la euritmia, los niños aprendan a expresar emociones utilizando su cuerpo, ya que las emociones son un factor que no tiene lugar en la escuela tradicional y que sólo es parte de la educación artística.

Resumiendo, es posible afirmar que si bien el método Waldorf no puede ser considerado integral, si ofrece algu-

nas aportaciones importantes a la educación como la introducción del arte y de la euritmia en la enseñanza, ambas enfocadas al desarrollo de habilidades de autoexpresión.

El Método Educativo Waldorf y la Educación en México

Como fue posible observar en el primer capítulo de la presente investigación, la educación en nuestro país observa numerosos problemas resultado de múltiples factores, -- tanto internos como externos al sector educativo, que impiden que los servicios educativos que se ofrecen sean los adecuados, principalmente en lo que a calidad se refiere.

Consideramos que la baja calidad de la educación que actualmente se brinda es uno de los problemas más graves, -- ya que en vez de que la educación contribuya a mejorar el nivel de vida de la población en general, ha sido un medio para mantener las diferencias económico-sociales que existen, reduciendo las posibilidades de los sectores marginales.

Para poder servir de medio para mejorar la calidad de vida de la población, se considera que la educación debe tender a proveer al educando las herramientas necesarias -- para que él mismo pueda ser agente de su propio desarrollo

y que pueda responsabilizarse de su aprendizaje, sin tener que depender siempre de un maestro o una institución educativa.

Lo anterior no implica que estimemos que una mejora en la calidad de la educación que se imparte tendrá como consecuencia la disminución de las diferencias sociales, - ya que estas obedecen también a factores ajenos a la educación, pero sí creemos que sería benéfico para la población el hecho de que recibieran una educación con las características arriba mencionadas.

Una de las medidas para poder elevar la calidad de la educación de manera que se promueva el desarrollo armónico del individuo, tal y como lo estipula el artículo 30. constitucional, es el implementar métodos educativos que contemplen al ser humano en su totalidad, pues sólo atendiendo de manera conjunta los diferentes aspectos en los que se desenvuelve es posible fomentar su desarrollo cabal; de ahí la importancia de que los métodos que se emplean en las escuelas sean integrales.

Con base en lo anterior, resulta absolutamente necesario que la investigación educativa que se realice tenga como una de sus preocupaciones primordiales el indagar acerca de los diferentes métodos educativos que pudieran tener

aplicación en nuestras escuelas, dadas las condiciones particulares de nuestro país, la manera de adecuarlos a éstas para optimizar sus resultados, así como la elaboración de métodos según las necesidades regionales.

Tomando en cuenta lo anterior, se consideró importante analizar el método educativo Waldorf con el fin de conocer las posibles aportaciones y/o limitaciones que su implementación tendría en las escuelas mexicanas.

Debido a que no consideramos que el método Waldorf -- promueva el desarrollo integral de los educandos, estimamos que su aplicación en nuestro país no reportaría una mejora significativa a la educación que se imparte actualmente en nuestras escuelas, las cuales utilizan el método tradicional de enseñanza, ya que las ventajas que ofrece, como lo es el énfasis en el arte y el desarrollo motriz a través de la euritmia, son pocas frente a sus desventajas, como el considerar al alumno inferior al maestro y no permitirle aprender por sí mismo, entre otras.

Por otro lado, estimamos inconveniente el hecho de -- que los egresados de las escuelas Waldorf tengan un nivel de conocimientos inferior al de los egresados de otras escuelas, lo cual constituye una gran desventaja considerando que los alumnos de nuestras escuelas terminan sus estu-

dios con un nivel académico que es de por sí bajo. Si a nivel primaria, el método dotara a los alumnos de las herramientas necesarias para que ellos mismos se responsabilizaran de su propio aprendizaje, quizá el hecho de que no contarán con muchos conocimientos académicos podría ser subsanado por ellos mismos en un futuro, según sus necesidades, pero siendo que en el método Waldorf los alumnos son dependientes del maestro para su aprendizaje, resulta poco provechoso para ellos egresar de la escuela con pocos conocimientos.

Sin embargo, creemos factible la aplicación de algunas técnicas del método Waldorf en otro tipo de escuelas. Por ejemplo, se ha aplicado la eurytmia en escuelas oficiales en Alemania con resultados positivos.

Consideramos que dado que la educación que se brinda en nuestro país debe ser congruente con lo estipulado en las leyes que nos rigen, y éstas establecen que la educación que se brinde deberá tener un carácter nacionalista para desarrollar en los alumnos el amor a la patria. La implementación del método Waldorf en nuestro país requeriría de cambios importantes, sobre todo en lo concerniente al programa de historia, en el que la enseñanza de la historia local se encuentra en un segundo plano para dar prio

ridad a la historia universal, debido a que se pretende -- formar individuos con una cultura más bien universal que local. Creemos que dicho cambio no sería tan sencillo por que el programa de historia es de suma importancia en el currículum de la escuela Waldorf, ya que Steiner consideraba que a través de él se llevaba a los niños a diferentes niveles de conciencia, similares al desarrollo del hombre a través de las diferentes civilizaciones. Incluso, en el anteproyecto del programa para la escuela primaria experimental Waldorf, que se presentó ante la Secretaría de Educación Pública en 1971 (el cual se incluye para su consulta en el apéndice 13) la historia de México no se estudia sino hasta el sexto grado, con la consecuente limitación en la extensión de los conocimientos por la brevedad del tiempo. Si bien estimamos necesario que los educandos adquieran una cultura universal a través de la educación escolar, no consideramos que ésta deba tener prioridad sobre el conocimiento de la historia local, pues ésta es de suma importancia para poder entender la situación actual de nuestro país.

Cabe señalar que aunque las escuelas Waldorf no tienen una orientación religiosa en el sentido de que a los niños se les impartan clases de religión, si se les incul-

ca el amor a Dios y se observan algunas festividades religiosas (como la de San Micael), lo cual tampoco es congruente con lo decretado por nuestras leyes, que establecen que la enseñanza deberá ser laica.

En cuanto a los objetivos que persiguen la educación en nuestro país, se considera que el método Waldorf no tiende a desarrollar el pensamiento reflexivo del niño ni su conciencia crítica, ni lo estimula a participar activamente en la toma de decisiones individuales o sociales, ya que el maestro es quien tiene el poder de decisión en el grupo. Tampoco le incita a amar a la patria, a asimilar, enriquecer y transmitir su cultura porque centra su atención en otras culturas, ni lo lleva al conocimiento de la situación actual del país dado que las materias de enseñanza están desvinculadas de la vida del niño. El método Waldorf tampoco brinda a los educandos la posibilidad de practicar la lectura, pues esta actividad se alienta poco. Asimismo, no se le dan al alumno las herramientas para responsabilizarse de su propio aprendizaje porque se considera que el maestro es el responsable de que él aprenda.

Sin embargo, consideramos positivo el énfasis que la educación Waldorf pone en el arte para sensibilizar a los niños hacia la autoexpresión por medio de actividades ar--

tísticas, ya que en nuestro medio educativo se ha descuidado mucho el desarrollo de habilidades en este sentido.

Con base en la información obtenida y al análisis presentado en este capítulo, estimamos que la implementación de la educación Waldorf en México estaría limitada tanto por las leyes vigentes en nuestro país en materia educativa por los objetivos que la educación persigue en nuestro país, así como por las características propias del método. No obstante, no hay que olvidar que estas consideraciones son el resultado de un análisis teórico, en vista de que no se nos permitió el acceso a una escuela de este tipo para poder llevar el análisis al terreno de la observación de la práctica educativa en esta tendencia. Consideramos que dicha observación nos hubiera permitido verificar si la relación del alumno con el maestro se da en términos de (inferior-superior), si el educando no puede proponer actividades en el salón de clases, cómo está organizado el día escolar, así como el salón de clases y cuál es la relación entre los alumnos.

CONCLUSIONES

C O N C L U S I O N E S

A lo largo de esta investigación se hizo patente la importancia que tiene el brindar al niño una educación integral. El interés por este tipo de educación obedece a - que estimamos que el principal objetivo de la educación debe ser el contribuir a que el alumno mejore su calidad de vida a través de la adquisición de habilidades que le permitan convertirse en agente de su propio desarrollo. De ahí que uno de los objetivos de este estudio fuera el analizar el método educativo Waldorf para poder determinar si tiende a promover el desarrollo cabal del educando.

Como se precisó en el capítulo IV, basándose en la -- confrontación del método Waldorf con los postulados de la educación integral, creemos que aquél no puede ser considerado como un método integral, por los motivos expuestos en su oportunidad. Sin embargo, pensamos que a pesar de sus fallas, algunos aspectos y técnicas que contempla merecen un estudio más detallado como lo es el empleo del arte en la educación y la enseñanza de la eurytmia.

En el caso del empleo del arte, pensamos que ésta es una aportación importante del método Waldorf debido a que las actividades artísticas deben formar parte del currícu--

lun de la escuela, no sólo como una materia aislada, sino que debe estar presente en todas y cada una de las materias que se enseñan, con lo cual, se sensibiliza al niño hacia la expresión artística al tiempo que desarrolla -- habilidades de autoexpresión. Estos son aspectos de gran importancia para el desarrollo del niño, que actualmente están muy descuidados en nuestras escuelas.

Por otro lado, consideramos que el hecho de que en -- la escuela Waldorf se ponga tanto énfasis en el arte, ocasiona que en un momento dado, se lleguen a descuidar otros aspectos como lo son los contenidos académicos, dando como resultado que gran parte de los egresados de este tipo de escuelas opten por seguir una carrera artística, como la actuación, la música o la pintura entre otras y se inclinan menos por carreras de tipo científico. Lo anterior no implica que estimemos que las profesiones artísticas -- no sean importantes, pero sí creemos que la educación debe desarrollar en los educandos una amplia gama de intereses y no sólo concentrarse en una área, pues la sociedad requiere de profesionistas de todas las áreas para su progreso. Sin embargo, debido a la inclinación artística -- que adoptan los egresados de las escuelas Waldorf, opinamos que este método podría ser empleado en escuelas de --

iniciación artística.

Respecto a la enseñanza de la euritmia, observamos -- que su incidencia en diversos aspectos como: la enseñanza de la lecto-escritura, la sensibilización de los niños -- hacia el ritmo, la expresión de las emociones, la narra- -- ción de cuentos y el desarrollo de la motricidad, entre -- otras cosas, la convierte en una técnica muy importante -- del método , en la que se apoyan otras materias. Desafortunadamente, no nos fue posible observar una sesión de euritmia, lo cual hubiera sido bastante ilustrativo en cuanto a los diferentes movimientos que se realizan y la finalidad que tienen. Sin embargo, fue posible tener contacto con una maestra especialista en euritmia, quien nos aclaró varios puntos y nos explicó algunas de las actividades que se realizan en el salón de clases, lo cual fue por demás -- interesante. Consideramos que dada la naturaleza de la euritmia y la importancia que el movimiento tiene en el desarrollo del niño, podría realizarse a futuro, un estudio en el que se equipara esta técnica con aquéllas utilizadas en psicomotricidad, con el fin de ver que relación tienen y -- de que manera ambas técnicas estimulan el desarrollo de la motricidad en los niños. Sería de gran interés conocer la forma en que ambas técnicas promueven el desarrollo de conu

ceptos tales como el esquema corporal y la organización espacial en el niño, conceptos de gran relevancia para el aprendizaje de habilidades importantes como lo es la lectoescritura.

También consideramos positivo el hecho de que el método Waldorf requiera del maestro la constante preparación -- tanto académica como filosófica. Esto es necesario porque al enseñar a un mismo grupo a través de los 6 grados de -- educación primaria, debe conocer los diferentes temas para poder enseñarlos; así como en los principios de la teoría antropológica. Esto no debería ser sólo aplicable para -- quienes manejan el método Waldorf, sino que sería deseable que los profesores de las escuelas mexicanas se educaran -- continuamente respecto de los principios psicológicos y pedagógicos del método que aplican en las escuelas y así optimizar la enseñanza.

A pesar de no haber obtenido los resultados esperados pues nosotros creíamos que el método Waldorf tendía al desarrollo integral del niño, consideramos que dichos resultados son relevantes precisamente porque se pudo detectar que el método no cumple con los requerimientos necesarios para poder ser considerado integral, contrariamente a lo -- que se piensa al tener contacto con información general --

acerca del método o incluso, al visitar una escuela de este tipo y observar las técnicas utilizadas en el salón de clases, como fue el caso de gente, especialmente maestros que visitaron la escuela primaria experimental Waldorf. -- Consideramos que lo anterior se explica porque el método resulta muy atractivo para padres de familia y visitantes debido al tipo de materiales que se emplean, como lo son las crayolas cuadrilongas, las acuarelas, la cera de modelado, los instrumentos musicales, los cuadernos profusamente iluminados, etc. y las actividades realizadas. Sin embargo, un estudio mas a fondo acerca del método reveló su falta de objetividad y su concepción en cuanto a que el niño debe depender del adulto en casi todas las actividades.

Cabe señalar que los resultados obtenidos obedecen a nuestra apreciación, que es producto de una formación académica y una línea de pensamiento que no concuerda con el espiritualismo y el esoterismo. Desde el punto de vista de estas corrientes filosóficas, si se considera que la educación Waldorf contempla al niño en su totalidad y persigue su desarrollo integral.

Por otro lado, consideramos importante que cualquier método educativo elaborado en otro país al que se le considere que podría aportar beneficios a la educación de nues-

tros niños mexicanos debe ser examinado para determinar si cabe su aplicación en nuestras escuelas, para de ahí, adaptarlo a fin de que sea congruente con las características del sistema educativo nacional y la idiosincrasia del niño mexicano. En el caso de la educación Waldorf en nuestro país, estimamos que su adaptación en las escuelas mexicanas no ha sido plena, pues se han descuidado aspectos de la cultura mexicana que podrían enriquecer el currículum de la escuela Waldorf, como por ejemplo, en la clase de narración de leyendas se utilizan relatos de origen germánico y nórdico, desaprovechando los de origen prehispánico y colonial de nuestro país, con lo que se desperdicia la oportunidad de indentificar al niño con sus raíces. Lo anterior se pudo constatar a través de pláticas sostenidas con los maestros Waldorf mexicanos.

Ante esto, consideramos que la aplicación del método Waldorf que se lleva a cabo en nuestro país se favorecería si los maestros que trabajan con este método, no sólo se dedicaran a estudiar la teoría antroposófica y a aplicar las técnicas recomendadas en el salón de clases, sino que también se interesaran por realizar investigaciones que los llevaran a vincular aspectos de la cultura mexicana con las características del método, a nivel de materias de

enseñanza y no sólo en relación con canciones y poemas.

Por otro lado, creemos que una educación integradora - debe no sólo tomar en cuenta al educando, sino que es necesario que también contemple a los padres de familia, pues - el niño pasa la mayor parte del día en casa. De esta manera, los padres formarían parte de la educación escolar del niño y la escuela estaría vinculada con la vida familiar del niño, con lo que tanto familia como escuela trabajarían conjuntamente para mejorar la educación del niño. En el caso del método Waldorf, se considera importante la relación escuela-hogar. Sin embargo, no se hace mención acerca de las acciones que la escuela lleva a cabo para establecer tal relación.

Estimamos que las implicaciones que este trabajo tiene en el área de la psicología educativa se refieren a la necesidad de la intervención del psicólogo para evaluar las técnicas educativas propuestas con el fin de determinar su influencia en el desarrollo del niño, a partir de principios psicológicos válidos, así como para proponer alternativas - que mejoren dichas técnicas y así su incidencia en el desarrollo del educando sea optimizada. En el caso del método Waldorf, pensamos que la actividad del psicólogo educativo está restringido por el hecho de que los principios en que

el método en cuestión está basado no son congruentes con - aquellos expuestos en el campo del desarrollo infantil y - las técnicas educativas para promover el desarrollo inte-- gral del niño. Sin embargo, consideramos que es del inte-- rés del psicólogo educativo conocer los diferentes métodos educativos para contar con más opciones y así poder propo-- ner cambios positivos en la educación y reconocer aquellas prácticas que, de alguna manera limitan el desarrollo cabal del niño, y poder buscar alternativas que subsanen tales - limitaciones.

En el campo de la pedagogía, la presente investigación incide en el conocimiento de las diferentes prácticas peda-- gógicas y los medios didácticos empleados. Algunos de - - ellos, con modificaciones, podrían ser utilizados en la en-- señanza de ciertas habilidades como es el caso del arte y la eurytmia, pues tanto el desarrollo de la creatividad co-- mo del movimiento en los niños han sido muy descuidados en las escuelas mexicanas y son de gran importancia en el de-- sarrollo del niño.

LIMITACIONES

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, en-- contramos que en nuestro país no se cuenta con las traduc--

ciones de los libros publicados en la última década en aquellos países (por ejemplo: Alemania) en donde la investigación y el estudio acerca del método Waldorf son llevados a cabo, motivo por el cual la bibliografía consultada no es reciente. La información a que se tuvo acceso proviene del acervo de la asociación "Arte para la Ciencia y la Educación, A.C.", acervo que cuenta con la mayor cantidad de información referente al método Waldorf en nuestro país, y que tiene a su cargo la tarea de editar libros en español y de traducir a este idioma los libros editados en otras lenguas en México y en Latinoamérica.

Otra de las limitaciones del presente estudio la constituye el hecho de que el análisis se haya realizado solamente a nivel teórico. Sin embargo, como ya se precisó con anterioridad, no se nos permitió el acceso a una escuela de este tipo para poder realizar observaciones sobre la aplicación del método con los niños mexicanos. Sería deseable que en un estudio posterior fuera posible hacer este tipo de observaciones, pues ello nos daría una visión más realista en cuanto a cómo este método incide en el desarrollo de los niños, particularmente, en los niños mexicanos.

SUGERENCIAS

A pesar de las limitaciones encontradas, que podrían -- ser subsanadas si se contara con los materiales y el apoyo necesarios, consideramos que a partir de la presente investigación, es posible derivar otros estudios que contribuyan a un mejor conocimiento del método Waldorf y su incidencia en el desarrollo del niño, así como de su relación con -- otras teorías. Entre aquellos puntos cuya relevancia merecen mayor estudio encontramos los siguientes:

- conocer si los alumnos de la escuela Waldorf llegan a poseer independencia de pensamiento y juicio crítico al llegar a la escuela secundaria, aún cuando no se estimuló la adquisición de este tipo de habilidades en los grados anteriores, y que diferencias habría entre ellos y los egresados de escuelas de tipo Freinet, en donde se les motiva, desde los primeros grados a expresar su opinión, a ser -- críticos y a participar en la programación de su aprendizaje.
- ver de qué modo se estimula la cooperación entre los niños en la escuela Waldorf, en comparación con la escuela Freinet.
- investigar si los niños de la escuela Waldorf adquieren --

- un sentimiento de nacionalismo e identificación con su país, debido a que estas actitudes no se enseñan en la escuela Waldorf, en contraposición con la educación nacionalista que se pretende impartir en las escuelas oficiales y si los egresados de la escuela Waldorf se identifican con sus raíces y se preocupan por problemas nacionales.
- hacer una comparación entre los niveles de aprendizaje que propone Freinet, los períodos sensibles del desarrollo del niño planteados por Montessori y las etapas de desarrollo según Steiner para conocer aquellos puntos en que concuerdan y difieren.
 - ver en que afecta a los niños de la escuela Waldorf el hecho de contar con menos conocimientos académicos que los niños egresados de otras escuelas.
 - conocer si los padres de los niños que asisten a la escuela Waldorf se inclinan por una orientación filosófica determinada (como lo sería el esoterismo), así como los motivos que tienen para inscribir a sus hijos en este tipo de escuelas.
 - investigar que razones llevan a los maestros Waldorf a decidirse por este método de enseñanza.
 - observar los resultados que la aplicación de la eurytmia tendría en las escuelas mexicanas.

A P E N D I C E

1. TABLA

ETAPAS DE DEASRRLOO INFANTIL *

AÑOS QUE ABARCA	0	7	14	21 <
ETAPA	nacimiento	2da.dentición	pubertad	edad adulta
	1o.	2o.	3o.	4o.
	Desarrollo de la voluntad	Desarrollo de la sensibilidad	Desarrollo del juicio	
Características Predominantes:	Imitación activa del ejemplo del adulto Búsqueda de bondad Aprendizaje inconsciente Fantasía activa	Emulación emotiva de la autoridad del adulto Búsqueda de belleza Aprendizaje semiconsciente Fantasía emotiva	Apreciación inteligente de la experiencia del adulto Búsqueda de verdad Aprendizaje consciente Fantasía intelectual	

* tomado de Berlín, J. (1972)

2. Poesía para nivel preescolar.

El Pino

En el centro del gran bosque
el pinito muy esbelto
como cirio erecto
tiende ramas por doquier.

Ratoncito muy vivillo
se desliza por el musgo;
Buenos días, buen pinito
¡Cuán alegre se está aquí!

Rana con graciosos brincos
va saltando por el pasto:
Buenos días, buen pinito
¡Cuán alegre se está aquí!

Conejito olfatea
va tendiendo las orejas:
Buenos días, buen pinito
¡Cuán alegre se está aquí!

Ciervo con garboso porte,
coronamente roza el cielo:
Buenos días, buen pinito
¡Cuán alegre se está aquí!

Gordas gotas de rocío;
cae neblina, vienen aguas.
Arbol brinda buen abrigo
como un castillo verde.

Sol bien pronto aparece.
Animales se asoman.
Dicen: Gracias, pinito,
buena protección nos diste.

Hedwig Diestel

3. Poesía para nivel preescolar.

El Cartero

Por la calle, a paso lento,
con pesado cargamento
el cartero va marchando,
y a la casa va llegando.
Sube por la escalera,
va abriendo su cartera.
Dice: Carlos * para tí
una carta traigo aquí,
un paquete bien atado
con mecate enredado.
Así se suelta el cordel;
¡albricias! - es un pastel.
Ustedes van a festejar,
y yo me tengo que marchar.
Ya he trabajado harto,
pero sigue el reparto.

Hedwig Diestel

* u otro nombre, según quien cumpla años.

4. Poesía para la escuela primaria.

Primavera

El rayo solar
refulgente de luz
se aproxima flotando.

La novia flor,
conmoviéndose en color
le saluda jubilosa.

Lleno de confianza,
relata el rayo
a la hija de la tierra,

cómo las potencias solares,
brotadas del espíritu
en la morada de los dioses,
escuchan el sonido del mundo:

La novia flor,
destallando en color,
presta atención pensativa,
al llameante sonido de la luz.

Rudolf Steiner.

5. Ejercicio de euritmia para el nivel preescolar.

El zapatero Cuerofino
hace zapatos grandes y chicos;
corta botas de siete lenguas
y lindas chanclas para enanitos.

El que guste andar a grandes pasos
que de gigante pida zapatos;
paso muy largo, muy, muy largo;
para el bosque pronto llegar.

El que guste andar a pasos chicos
que zapatos calce de enanito
pisaditas de puntita, pisaditas muy cortitas
entre enanitos son tradición.

7. Representación de las vocales según la euritmia.

La representación de las vocales en la euritmia tiene, además de la connotación vocal, un significado emotivo, de manera que los movimientos eurítmicos -- no sólo denotan sonidos, sino que también sentimientos y estados de ánimo.

En el caso de la letra A, en cuya representación el hombre abre los brazos diagonalmente hacia los lados, se manifiesta un estado de asombro, que puede ser intensificado si se abren, de igual manera, las piernas.

En la letra E, representada cruzando los brazos, se denota una afirmación de un yo con otro yo o un enfrentamiento.

La letra I, que es representada cuando la persona -- se para erguida mientras uno de sus brazos señala -- hacia arriba y el otro hacia abajo, indica una identificación del hombre consigo mismo como afirmando: "este soy Yo".

La letra O, representada uniendo los brazos en círculo hacia adelante, simboliza al amor y admiración que se siente por alguien o algo.

En la letra U, que es representada colocando los -- brazos estirados hacia adelante formando una paralela angosta, se manifiesta un deseo de hundirse.

A continuación se presenta un esquema en el que se indican las posiciones que el alumno deberá adoptar para representar las cinco vocales, así como dos -- consonantes. Además, se incluye un poema en el que se ejercita la representación de las vocales.

8. Esquema de la representación de las vocales en la euritmia.



(A)



(E)



(I)



(o)



(u)



(ö)



(T)

9. Ejercicio de euritmia para la representación de las vocales.

V O C A L E S

Cuando los dioses cantaban en el azur inocente de las eras, El sonido "a" se exhalaba en un ángulo infinito sobre el cielo.

Cuando el cielo y la tierra estaban unidos en un mismo sueño, El sonido "u" subía y descendía, escala angélica desde el uno al otro.

Cuando el sol irradió sobre la tierra separada, - El sonido "o" planeó en su luz dorada. sobre todas las criaturas abrazadas con el mismo amor.

Cuando la dura cruz fue plantada en la tierra, El sonido "e" se formó en el corazón piadoso de los hombres y se extendió con la sombra de los navíos sobre los mares.

Y cuando el Cristo hubo resucitado en cada corazón humano, El sonido "i" se elevó jubiloso y claro desde lo bajo a lo alto de los mundos, Balanceo humano sosteniendo el equilibrio del Uní verso.

Germaine Claretie.

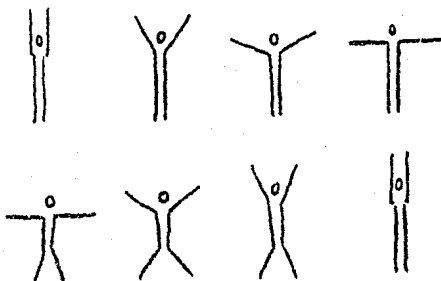
10. Ejercicio de euritmia utilizando la varilla de cobre.

El siguiente ejercicio es utilizado para distinguir - entre adelante y atrás para niños de siete años en -- adelante.

El alumno sostendrá la varilla verticalmente con am-- bas manos, la derecha más arriba que la izquierda, y con los brazos extendidos caminará hacia adelante y - hacia atrás, contando en voz alta o repitiendo alguna frase elegida a propósito, dando un paso con cada número o palabra, por lo menos tres veces. Cambiará la posición de la varilla, sosteniéndola tras las espaldas pegada a la espina dorsal. Se repite la combinación caminar-hablar. Si el niño tiene mala postura, tal como hombros encorvados o se siente chueco, entonces sostendrá la varilla horizontalmente sobre los -- hombros para corregir la postura. Con la varilla en esa posición, el niño caminará y hablará.

11. Ejercicio de euritmia musical.

Se trabaja con la escala musical de do mayor ascendente y descendente, moviendo los brazos al escuchar los sonidos: sol, la, si.



Esta escala puede también ser ejercitada con diferentes formas: moviendo los brazos siguiendo el movimiento de espirales que se enrollan para la escala ascendente y espirales que se desenrollan para la escala descendente.

12. Cuento para la escuela primaria.

El Anillo Mágico

Un joven campesino que no avanzó bien en su trabajo, un día estaba sentado en su arado para descansar un rato y secarse el sudor de la frente. En eso se acercó con pasos furtivos una bruja, hablándole con voz ronca: "¿De qué sirve tanta lucha si el trabajo ni te rinde?. ¿Sabes? Camina en línea recta por dos días, hasta llegar a un pino alto que se encuentra aislado en el bosque, sobresaliendo de todos los demás árboles. Si lo cortas, vas a encontrar tu buena suerte".

Sin pensarlo dos veces, el campesino cogió su hacha y salió caminando hacia el bosque. Pasando dos días, de veras, encontró el pino como había sido anticipado e inmediatamente empezó a cortarlo. En el momento en que el árbol cayó, golpeando la tierra con fuerza, soltó de sus ramas mas altas un nido con dos huevos que, al tocar el piso, se quebraron. Al instante, salió de uno de los dos una joven águila y del otro un pequeño anillo de oro. El águila creció y creció hasta alcanzar la mitad de la altura de un hombre, luego sacudió sus alas como para probarlas, se levantó un poco encima de la tierra y exclamó:

"! Tu me liberaste! En agradecimiento, te regalo el anillo de otro huevo que es un anillo mágico. Si le das una vuelta en tu dedo y al mismo tiempo expresas un deseo, éste se te cumplirá inmediatamente. Mas en el anillo cabe sólo un deseo y cuando éste se haya cumplido, habrá perdido toda su fuerza mágica y será un anillo común y corriente. Por eso, te aconsejo que antes de pedir el deseo lo pienses bien para que después no te arrepientas."

Dicho esto, el águila emprendió el vuelo, dando algunas vueltas circulares encima del campesino y de repente desapareció como flecha hacia el oriente.

El joven colocó el anillo en su dedo y se dirigió -- hacia su casa. Al anochecer, llegó a una ciudad, donde encontró frente a su tienda, un orfebre ofreciendo precio

mercancia. Viendo muchos anillos de oro, el campesino le enseñó el suyo, preguntando por su valor. "Cualquier bagatela" contestó el joyero; mas el joven campesino soltó una carcajada y le contó que era un anillo mágico que valía mucho más que todos los anillos juntos, que él ofrecía. Como el joyero era hombre falso e intrigante, con mala intención invitó al campesino a pasar la noche en su casa y añadió: "¡ Me traerá buena suerte tenerte con tu tesoro bajo mi techo; quédate conmigo!".

Lo atendió espléndidamente con vino y palabras dulces. Cuando el joyero estaba bien dormido en la noche, el joyero le quitó con mucho sigiloso el anillo del dedo, para colocarle luego otro exactamente igual, pero corriente.

A la mañana siguiente, el joyero ansiosamente anhela que el campesino saliera de su casa. Muy temprano le despertó diciéndole: "Tienes un camino largo por delante, mejor sal temprano".

Tan pronto como el joyero quedó solo, se encerró en su cuarto, bajo las persianas para que nadie lo viera; y a puerta cerrada se paró en medio del cuarto, dió vuelta al anillo exclamando: "¡ Al instante quiero tener cien mil ducados!".

Apenas dicho esto, empezaron a llover a chorros los duros y brillantes ducados, pegándole en la cabeza, los hombros y los brazos, gritando miserablemente, trataba de llegar a la puerta; mas antes de poder alcanzarla para abrirla, se cayó al piso, sangrando por todo el cuerpo. No obstante, la lluvia de ducados siguió sin fin; pronto se vino abajo todo el piso por tan pesada carga, y el hombre, con todo su dinero, se cayó al sótano, donde siguió la lluvia hasta cumplirse los cien mil. Finalmente, el joyero se encontró muerto en el sótano de su casa con todos los ducados encima. Atraídos por tanto ruido, los vecinos llegaron corriendo y, dándose cuenta del desastre dijeron: "¡Vaya, qué mala suerte cuando las bendiciones vienen en masa!". Al rato, llegaron los herederos a repartirse la fortuna.

Mientras tanto, el campesino felizmente llegó a su casa y mostrando el anillo a su mujer, le dijo. "Ahora ya no nos faltará nada, mi amor, hemos encontrado nuestra suerte, pero debemos pensar bien en que es lo que nos conviene desear".

Sin embargo, la mujer en el acto tuvo una buena idea: "Que te parece", dijo, "si deseamos unas tierras adicionales? Tenemos tan pocas; creo que una cuchilla entre las demás no ayudará mucho".

"!Valiente negocio!", replicó el hombre, "si nos ponemos a trabajar duro durante un año, con algo de suerte quizás nos la podemos comprar". La pareja trabajó con mucho empeño durante el año, y como consecuencia tuvieron una cosecha mas abundante que nunca; al terminar el año, se compraron la cuchilla de tierra y todavía les sobró algo de dinero ganado. "!Ves!", dijo el hombre, "!Ahora tenemos la tierra y además nos queda libre todavía el deseo del anillo!".

Luego opinó la mujer, que probablemente sería bueno desear una vaca y además, un caballo. "Mujer", replicó de nuevo el campesino, sacudiendo ruidosamente las monedas -- que quedaban en la bolsa de su pantalón, "¿cómo vamos a disipar nuestro deseo por tal bagatela? La vaca y el caballo nos los ganamos facilmente de todos modos".

Lo cierto es, que, pasado un año, los animales estaban bien ganados. El hombre se frotó las manos con satisfacción afirmando: "! Otro año sin perder el deseo y, al mismo tiempo, alcanzamos todo lo que queríamos!". Mas su esposa le sugirió seriamente, que por fin habría que pensar en escoger el deseo.

"Ya ni te conozco", siguió ella enojada, "antes, siempre te quejabas y lamentabas, deseando toda clase de cosas: pero ahora, que todo está a tu alcance, te matas trabajando y te conformas con todo, mientras dejamos pasar los mejores años. Pudieras ser rey, emperador, conde, o aún un opulento rancharo con los arcones llenos de dinero - pero - tu ni sabes que es lo que quieres elegir".

"Déjame en paz con tus constantes insistencias y urgencias", se defendió el campesino. "Los dos estamos jóvenes todavía, pero la vida es larga; el anillo contiene solamente un deseo, que pronto está malgastado. ¿Quién sabe si un día nos pasara algo, y necesitaríamos urgentemente la ayuda del anillo?. Pues, ¿a poco nos falta algo?. ¿No es así, que, desde que poseemos el anillo, nuestra situación se ha mejorado de tal manera, que todo el mundo esta asombrado?. Por eso, sé razonable; de todos modos puedes soñar con toda tu imaginación lo que pudiéramos desear".

Por lo pronto, terminaron así las discusiones; pareció que el anillo trajo la plena bendición consigo a la casa, por lo que los trojes y bodegas se llenaron más cada año.

Después de un par de años, el pobre y pequeño campesino se había convertido en uno grande y rico, que trabajaba durante el día con sus labradores como si quisiera ganar todo el mundo; mientras en la tarde se sentaba cómodamente y con satisfacción frente a su casa para dejarse saludar por sus vecinos.

Así pasaba los años; de vez en cuando, estando solos y sin que nadie se diera cuenta, la mujer recordaba a su esposo lo del anillo, haciéndole algunas buenas sugerencias. En cambio, él cada vez le replicaba que todavía tenían mucho tiempo, y la mejor idea acudía siempre a uno hasta lo último; de manera que la mujer cada día menos se acordaba y al final, casi ya no mencionaban al anillo. Aunque el hombre daba vuelta al anillo unas veinte veces al día, mirándolo, y se cuidaba mucho de no pronunciar, al mismo tiempo, ningún deseo.

Habían pasado treinta y hasta cuarenta años, en que la pareja había llegado a una edad avanzada, su pelo era blanco como la nieve, sin que se hubiera realizado todavía el deseo. Una noche, Dios les hizo la merced dejándolos morir juntos, como a dos bienaventurados.

Sus hijos y nietos estaban de pie frente a su ataúd, llorando, y cuando uno de ellos quiso quitarle el anillo al campesino para guardarlo, le dijo el hijo mayor:

"Déjale a papá llevarse consigo su anillo. Toda la vida tuvo su secreto con él; ha de haber sido un recuerdo querido de alguien. También mamá lo miró muy seguido, posiblemente ella se lo regalo a papá en su juventud.

He aquí que sepultaron al viejo campesino con su anillo, que debía ser un anillo mágico y no lo fue; sin embargo, trajo tanto suerte a la casa, cuanto un hombre es capaz de desear. Además, es una cosa rara con lo bueno y lo malo; cosa mala en buena mano siempre vale mucho más, que buena cosa en mala mano.

Richard von Volkmann-Leander.

ANTEPROYECTO DE UN PROGRAMA DE EDUCACION
PRIMARIA EXPERIMENTAL SEGUN EL METODO WALDORF

PRIMER AÑO

PINTURA Y DIBUJO: Se le introduce al niño en el mundo de las fuerzas plásticas y modeladoras. El niño desarrolla su sentido cromático al experimentar pintando el color puro en su consonancia y disonancia, y al contemplar la forma como obra y efecto de la acción de diferentes colores. Su primer encuentro con la línea no será trazándola, sino que la conocerá como límite entre superficies coloreadas. Así, el dibujo surgirá, por una parte de la pintura y, por otra, de la experiencia del movimiento propio. La línea recta y la curva se experimenta recorriéndola con los pies, o bien reproduciéndolas plásticamente con la mano en el aire. Se cultiva el sentido de formas. Dentro de lo posible, se evita la mera imitación de objetos exteriores.

ESCRITURA: La escritura se desarrolla a partir del dibujo a colores. Considérese que el niño no tiene relación inmediata con los grafismos abstractos; nuestras letras son de producto tardío de la civilización humana, nacidas de la

antigua ideografía. Si al niño se le presenta, de golpe y sin preparación alguna, nuestra escritura convencional, se le inculcan los rudimentos de una senescencia precoz. La naturaleza del hombre en cierge exige avanzar de lo artístico a lo intelectual, de la actividad manual al trabajo mental, del pintar y dibujar al escribir y leer. Por ejemplo, se le guía al niño a que en la M imite la silueta de dos -- montañas, desarrollando de esta manera la escritura a partir de formas pictóricas: la mano ejecuta escribiendo lo que el ojo contempla gozoso. El ojo dirigirá cariñosamente la trayectoria de la crayola; así, su escritura será bella y personal. En el primer año basta con que el niño pueda poner en papel algunas cosas sencillas que se le dicten o que él mismo se proponga expresar.

LECTURA: En el primer año, el niño conocerá, dibujando, las mayúsculas de imprenta y se le lleva tan sólo -- hasta el punto de que la letra impresa no le sea completamente desconocida. No se fija ninguna meta para la enseñanza de la lectura en el primer año; se aplaza hasta el Segundo.

LENGUAJE HABLADO: Se cultiva el sentido del lenguaje dejando que los niños vuelvan a contar lo que el maestro -- les cuente primero. El mundo colorido de los cuentos infantiles que estimulan la imaginación del niño, así como las descripciones gráficas de realidades externas, ofrecen la materia para las narraciones del primer año. Desde un principio, se cultiva la recitación. El maestro escogerá las poesías según su forma artística: la melodía del lenguaje, la rima, el ritmo y el compás; el contenido conceptual de las poesías es de importancia secundaria.

ESTUDIO DEL MEDIO CIRCUNDANTE: El estudio del medio circundante tiene por objeto ir despertando al niño de sus sueños para que aprenda a establecer una relación más consciente con su medio ambiente; se le habla de plantas conocidas, de animales, de piedras, de montañas, de ríos, de prados, etc., para estimular su conciencia y comprensión de los mismos. De acuerdo con la edad del niño, esta enseñanza no será descriptiva y abstracta, sino imaginativa y moral. A esa edad, es perfectamente legítimo inventar diálogos en los que el cielo, las nubes, las estrellas, las flores, los animales, las piedras, etc., intervienen como actores.

ARITMETICA: Se enseñan las cuatro operaciones, con números hasta 100, procurando, con sentido artístico, ir del conjunto a las partes. Así, por ejemplo, la adición se estudia partiendo de la suma total, y la multiplicación partiendo del producto. Este modo de proceder corresponde al sincretismo infantil que percibe primero el todo y luego re para en las partes. La manera de cómo el niño aprende a -- calcular influye sobre la formación del cerebro del adulto y lo predispone para un modo de pensar más bien sinóptico o atomizante. También es de mucho significado moral si lo -- primero que el niño aprende es repartir cierto número de -- manzanas, o acapararlas aditivamente para sí mismo. El con tar se practica por medio de movimientos rítmicos, correr, palmo-tear, brincar.

CIVISMO: De acuerdo con el programa oficial.

INGLES: Para el aprendizaje del idioma extranjero en los primeros tres años, se aprovechan la facultad de imitación y la plasticidad de los órganos vocales que le servían al niño al aprender su lenguaje materno. Se aprende cancio nes, juegos, rondas, poesías, para captar el ritmo, la melo-día y el sonido de idioma. Se entablan los primeros diálo-

gos. No se estudia gramática.

EURITMIA: Se coordina con la enseñanza de la música: el niño recorre simples formas geométricas o gráficas según motivos musicales; se procura que el niño tenga una vivencia corpórea o, podríamos decir, fisiológica de la diferencia entre una línea curva y una recta. Los movimientos de los brazos correspondientes a vocales y consonantes ya se ejecutan, pero más bien en forma de imitación todavía juguetona; esto se practica con pequeñas poesías o escenificaciones en que prevalezcan el ritmo y la rima. Se marca el compás rítmico de las poesías. También se practican los elementos de la métrica mediante pasos de andar cortos y largos. Para lograr que los niños escuchen atentamente, se palmotean y se recorren ritmos sencillos, de preferencia derivados de algunos versos.

En la Euritmia tonal se practican los movimientos correspondientes a DO RE MI FA SOL, pero sin mencionarlos por su nombre. Los niños escuchan los sonidos y ejecutan los movimientos correspondientes. También se practica el movimiento que corresponde a la quinta, con base en melodías en que predomine dicho intervalo. Estas melodías pueden tomarse -

dentro del rango DO RE MI FA SOL, o bien de la secuencia RE MI SOL LA SI (música pentatónica). Elementos de ejercicios con la vara de cobre.

MUSICA: Se parte de la vivencia de la quinta. Se trata de ir transformando la vivencia musical caótica y aturrida, en la sensibilidad musical internamente contenida. Se recurre a todos los medios musicales para despertar y armonizar las fuerzas anímicas del niño; se cultiva el sentido de lo bello y de lo no bello, simples ejercicios de audición, simples ritmos y melodías. Alternando entre actividad propia y escuchar, el niño conocerá las piezas musicales adecuadas a su edad.

Se cantan canciones dentro de la quinta. Todos los niños recibirán enseñanza de flauta dulce en grupos grandes; algunos de ellos podrán pasar posteriormente al violín. Se agregan las percusiones conforme sea necesario. Esta enseñanza instrumental es obligatoria para los primeros tres años y se continúa después en pequeños grupos optativos.

Se pone énfasis en que los niños tengan oportunidades para cantar con acompañamiento de aquellos instrumentos, de modo

que sea simultánea la instrucción en música vocal y en instrumental.

TRABAJOS MANUALES: Las muchachas y los muchachos - - aprenden a tejer dos agujas. Esta actividad fomenta, por - una parte, la conciencia y agilidad de las manos; por otra, despierta y propicia las facultades mentales. Mediante varios ejercicios en el pizarrón, utilizando tizas a colores, así como mediante dibujos con acuarela, se estimula el sentido de colores y de formas.

SEGUNDO AÑO

ESCRITURA, LENGUAJE HABLADO, LECTURA: Partiendo de -- los dibujos pintados de las mayúsculas de imprenta, se le - conduce al niño a la letra cursiva, a la vez que practica - la lectura de la letra imprenta. Paulatinamente, el niño - aprenderá a apuntar lo que se le cuenta, y después hará bre - ves resúmenes de lo aprendido sobre animales, plantas, bos - ques, etc.

Para las narraciones del segundo año, se pasa de los cuen - tos infantiles a las fábulas y anécdotas del reino animal.

A esta edad, el niño está todavía tan ligado con su medio ambiente que comprende los animales mejor si ellos actúan humanamente. Las leyendas complementan las imperfecciones propias del reino animal, llamando la atención sobre el humano afán de perfeccionamiento y superación.

Las estampas biográficas de personajes ilustres transmiten al niño en forma de "historieta", lo que todavía no es capaz de asimilar en forma de "historia".

GRAMATICA: En la enseñanza hablada se entretienen, "en forma amena", las primeras nociones de gramática. Es necesario que el maestro maneje la enseñanza de la gramática -- con cierto sentido de afable humor, para que no recargue y aburra a los niños. Se empieza con el verbo, por ser la palabra rebotante de vitalidad. Al pensar en el verbo, el niño quiere mover sus extremidades: si piensa "martillar", desea ejecutar con los brazos la acción de "martillar". En cambio, el adjetivo ya lo deja más tranquilo: la experiencia de las cualidades de las cosas corresponde a una captación emotiva, no volitiva como los verbos que le galvanizan sus extremidades. Finalmente, los sustantivos se hallan -- más distantes del niño: son fríos y abstractos, objetos --

del pensamiento. Así es cómo se le introduce al niño humanamente en la gramática. Se analiza en forma sencilla y -- plástica la construcción de frases y de oraciones. La gramática en este Segundo Año es como un leve aflorar a la conciencia de algo que el niño practica por instinto.

ARITMETICA: Se continúa las cuatro operaciones, ampliando el rango de números y dando preferencia a las operaciones mentales sobre las escritas. No nos amedrentamos a practicar memorísticamente, pues precisamente la enseñanza de la aritmética puede ayudar mucho al saludable desarrollo de la memoria. Una vez que se le haya explicado al niño el concepto de multiplicación, deberá memorizar las tablas de multiplicación, utilizando como técnicas auxiliares los movimientos rítmicos y acompasados, el palmoteo y el brinco. Durante la época que corresponde a la enseñanza primaria, - la memoria tiene el período de su mayor despliegue y robustecimiento por lo que es necesario darle el correcto cultivo y pábulo.

CIVISMO: Se continúa.

EURITMIA: En tanto que, en el Primer año, la clase de

Euritmia se coordinaba preferentemente con la de música, en el Segundo año se coordina también con la clase de lenguaje. Se inicia el estudio sistemático de los movimientos braquiales que corresponden orgánicamente a las vocales y consonantes; se continúa la práctica del elemento musical en su relación con las formas geométricas. Para armonizar los temperamentos, así como para cultivar la inteligencia, la agilidad anímica y el saludable sentimiento social, se practican, en pequeños grupos, ejercicios de contenido pedagógico moral, como por ejemplo:

"Nos buscamos el uno al otro:", "Yo y Tú", etc. En estos ejercicios, cada niño tiene que conocer exactamente el camino que tiene que recorrer, a la vez que moverse coordinadamente dentro del conjunto de los demás niños. Se continúa la Euritmia tonal y los ejercicios con la vara de cobre.

MUSICA: A las canciones dentro de la quinta, se agregan canciones dentro de la octava.

TRABAJOS MANUALES: Se continúan los trabajos del Primer año, y luego se pasa al trabajo con ganchillo para hacer objetos sencillos. Los niños harán diseños a colores,

en forma artística, sencilla de pequeños objetos (limpiaplumillas, alfileros, etc., que ellos mismos pueden ejecutar y bordar).

TERCER AÑO

ESCRITURA, LENGUAJE HABLADO, LECTURA: Se consolida de finitivamente la escritura cursiva, y se amplía la facultad del niño de escribir resúmenes de lo visto y de lo leído.

En este año escolar, se presta particular atención a la articulación y configuración del lenguaje. Antes, los niños tenían una apreciación instintiva del alargamiento de la -- agudeza o brevedad de los sonidos; ahora, esta apreciación será consciente. Se hacen ejercicios hablados, y se trata la ortografía a partir de la dicción y de la articulación. En el aprendizaje de poesías se tendrá en cuenta, al lado -- del ritmo y de la melodía del lenguaje, también la íntima -- belleza de la poesía, ya que la vida anímica del niño de 8 ó 9 años se interioriza y se hace receptiva para esa clase de belleza. Los temas para las narraciones que los niños -- después vuelven a narrar, se toman de la historia universal antigua y legendaria mexicana, incluyendo algunos episodios

del Antiguo Testamento.

Asimismo, se continuará la narración de biografías de personajes ilustres y se da un resumen de la mitología meso-americana.

GRAMATICA: Clasificación de las palabras; primeros -- elementos del sintaxis; uso de los signos ortográficos.

ESTUDIO DEL MEDIO SOCIAL: Este curso, que en alemán -- se llama Sachunterricht (Estudio de las cosas) o Lebenskunde (Estudio de la vida), sirve para colocar al niño conscientemente en su medio circundante inmediato. Se estudia, por ejemplo, la preparación de la mezcla de mortero, su uso en la construcción de casas, etc. El niño conocerá las operaciones básicas de la agricultura, arar, abonar, etc. y sabrá distinguir los diferentes cereales. Comprenderá que el animal necesita las plantas como alimento, y que la planta necesita del animal para su abono, así como el mineral para su nutrición y consolidación. Así, el estudio del medio social estimula en el niño un sentimiento para el funcionamiento concertado de las cosas del mundo y se crea un sentimiento de gratitud social hacia lo que otras personas y, en

general, otros seres vivos contribuyen a la convivencia social. De este aspecto moral y emotivo, se regresa una y otra vez a la realidad práctica y, mediante una enseñanza bien proyectada, el maestro prepara desde ahora lo que en años posteriores será tema de cartas o composiciones comerciales. Es muy importante que el maestro se preocupe de anticipar cuidadosamente lo posterior en lo anterior.

ARITMETICA: Las cuatro operaciones se continúan con números más complicados aplicándola a problemas sencillas de la vida práctica.

EURITMIA: Los movimientos correspondientes a los elementos del habla ya están suficientemente estudiados para que se pueda proceder a la visualización de imágenes verbales y de frases. También se expresará por movimientos eurítmicos la belleza interna de una poesía, así como su contenido emotivo. Gracias a la circunstancia de que el niño ejecuta cada movimiento con el cuerpo entero, la Euritmia constituye un medio eficaz para contrarrestar, por ejemplo, la superficialidad en la escritura.

Para preparar correctamente la relación más consciente en -

tre el niño y el medio circundante, que desperatará alrededor de los 9 ó 10 años, se hacen ejercicios que consisten en que el niño con pasos firmes busca su posición en el suelo. Un ejercicio típico es el que se conoce con el nombre "contraer y expandir" o "refr y llorar". La alternación de movimientos de fuerte contracción en el dolor y el ligero desprendimiento en la alegría, contribuye a que nazca en el niño una saludable autoconciencia. También se continúan -- los ejercicios en grupo para el cultivo de la inteligencia y el fortalecimiento de la voluntad.

En la Eurytmia tonal se estudia la escala de Do Mayor y se ejecutan melodías y pequeñas canciones.

MUSICA: Se continúa.

TRABAJOS MANUALES: Se continúa.

CIVISMO: Se continúa.

EDUCACION FISICA: En el tercer año, se inicia la educación física con ejercicios de gimnasia y de calistenia.

EL ESCOLAR DE LOS 9 A LOS 11 AÑOS

La edad de 9 años significa una importante incisión en el desarrollo del hombre en ciernes, y debieran observarse y tenerse en cuenta con mucho esmero. A esta edad, el niño efectúa su separación del medio circundante con el que, en años anteriores, había convivido en forma natural y espontánea. Se robustece su autoconciencia; y se interioriza y se emancipa su vida psíquica. En años anteriores, el niño admiraba a su maestro espontáneamente; ahora, quiere verificar, por su incipiente actitud crítica, que esa admiración está justificada.

Esta crisis requiere, pues, mucha sabiduría y mucho tacto de parte del educador; hay que proteger al niño contra la desilusión en cuanto a la imagen que él tenía de los adultos.

CUARTO AÑO

PINTURA Y DIBUJO: En tanto que, durante los primeros años, los niños imitaban más bien lo que el maestro les indicaba o mostraba, en adelante se le permite trabajar con -

base en su propia fantasía creadora. El trabajo en colores acuarela ha servido para despertar su sentido cromático hasta el grado de que pueden utilizar el color como medio de expresión para lo aprendido en clase. En el dibujo y modelado, los niños han aprendido a contemplar y a sentir plásticamente las formas puras; su sentido por las formas redondas, puntiagudas, semi-circulares, elípticas, rectas, etc., ha quedado despertado, y ahora puede conducírseles a volver a encontrar esas formas en objetos exteriores, como por ejemplo en la ensambladura angular de una silla. Ya que previamente han aprendido a intuir las formas en su acción autónoma, ahora ya se les permite el dibujo imitativo de objetos exteriores.

LENGUA MATERNA: Todas las capacidades adquiridas por el niño en la preparación de resúmenes y descripciones por escrito, se canaliza ahora a la redacción de cartas de toda clase, incluyendo pequeñas cartas comerciales. Se cultiva esmeradamente una clara visión de los tiempos gramaticales y de los accidentes del verbo. Se cultiva la captación intuitiva de la relación entre la preposición y la palabra a que pertenece. El niño deberá desarrollar, al contacto con la lengua materna, un sentimiento de estructura plásti-

ca. Los temas para narraciones y lectura se toman de la - mitología universal y de la caballería medieval.

Se continúa el relato de biografías de personajes ilustres.

GEOGRAFIA REGIONAL: El estudio reflexivo del medio -- circundante se transforma en historia y geografía del terruño: se comentan los aspectos históricos de lo que el niño - observa en su estado o país natal, como por ejemplo, la introducción de la horticultura o viticultura en la región, - la historia del establecimiento de diferentes industrias, - etc.

CIENCIAS NATURALES: Cuando el niño tiene 9 años, el - maestro puede avanzar, del tratamiento imaginativo-moral de la naturaleza, a un enfoque más objetivo y racional de los objetos naturales. Una vez que el niño, por su propio desarrollo, ha conquistado ese mayor grado de objetividad, se - empieza con las ciencias naturales propiamente dichas. Lo primero que se le presenta es una antropología elemental, - impartida en forma artística a la vez que respetuosa, y luego se le introduce al reino de los animales, siempre en su peculiar relación con el hombre. Se estudian algunas espec-

cies de animales y se compara su organización con la del -- hombre. Así, los niños sentirán que la pluralidad del reino animal se halla firmemente ordenada y armónicamente reunida en el hombre.

ARITMETICA: Se busca el tránsito a las fracciones comunes y decimales.

INGLES: De acuerdo con el nivel de conciencia alcanzado por el niño, se inicia el estudio de la gramática y se da el paso de la poesía (estudiada casi exclusivamente durante los primeros tres años) a la prosa. La gramática se desarrolla y se practica con ejemplos tomados de la prosa, inductivamente, con ejemplos inventados a propósito. No se retienen memorísticamente estos ejemplos, sino tan sólo las reglas. Se introduce la analogía, empezando con el verbo.

Se inicia la escritura, así como una especie de traducción que debe reproducir el sentido sin llegar a ser literal.

EURITMIA: Simultáneamente con la introducción del elemento gramatical en la lengua materna y en el inglés, en la

Euritmia se comienza la representación de los elementos gramaticales del lenguaje. Por medio de formas especiales el niño se "incorpora" la gramática, no sólo en el cerebro sino también en su vida emotiva y volitiva.

Se intensifican los ejercicios de conjuntos y de alteraciones. En la Euritmia tonal, se practican los rudimentos de los modos mayores y menores. El estudio eurítmico de los intervalos y de los sonidos es un medio extraordinariamente eficaz para el adiestramiento del oído.

ESTUDIOS SOCIALES: Se continúa.

MUSICA: Se continúa. Se practican canciones a dos voces y cánones.

TRABAJOS MANUALES: Costura exacta y bordado, procurando que en el bordado ornamental se visualice la estructura funcional del objeto respectivo. Bolsa, cojín, etc.

EDUCACION FISICA: Según el equipo disponible, se practican todos los aparatos; cuadros calisténicos.

QUINTO AÑO

LENGUA MATERNA: El niño debe captar emotivamente la diferencia entre la forma activa y pasiva del verbo; deberá aprender, no sólo a volver a contar lo oído y lo leído, sino a transformarlo en dicción directa. Es importante que, a esa edad, se desarrolle un órgano para apreciar la diferencia en reproducir una opinión propia o una ajena, en relatar lo que uno mismo piensa, ve y oye, y lo que se comunica por boca de otra persona. Esta diferencia dominará todo el modo de hablar y escribir del niño; en conexión con ello, perfeccionará su aplicación de signos ortográficos. Se continúa la redacción de cartas. Los temas de narración y de lectura se tomarán por ejemplo de las tradiciones y epopeyas de la antigüedad clásica.

HISTORIA: La historia y cultura de los pueblos orientales y de los griegos romanos, ofrecen la oportunidad para que el niño conozca por primera vez conceptos auténticamente históricos. Revisión somera de la Historia de la Edad Media. Antes, se les contaban más bien "historias" (Véase el Segundo, Tercero y Cuarto años); ahora se les ejemplifi

ca con síntomas característicos la peculiaridad de las diferentes épocas culturales. La presentación debe ser plástica y artística, y apelar a la captación emotiva de los niños.

GEOGRAFIA: La Geografía Regional del Cuarto Año se amplía a la Geografía Nacional y Continental propiamente dicha. Se discuten orografía y las condiciones económicas de partes cercanas de la tierra.

CIENCIAS NATURALES: Se estudian ciertas especies animales menos conocidas. Del hombre y del animal, se desciende a la planta. Las plantas se estudian en conexión con la vida de la tierra, concebida como organismo viviente. A esta edad, nace un sano y recio anhelo de causalidad. Este anhelo se satisface si el niño aprende cuándo determinada región geográfica, etc. muestra determinada forma de sus diferentes partes.

ARITMETICA: Se continúa el estudio de fracciones. El niño debe alcanzar la capacidad de moverse libremente en el mundo de todos los números cardinales y fracciones.

INGLES: Se continúa la analogía y se introducen los elementos de la sintaxis.

CIVISMO: Se continúa.

EURITMIA: Se continúa la representación de poesías -- aplicando formas gramaticales y, según el contenido de poesía, recorriendo formas especiales mayores o menores. Se propicia el dominio de las extremidades, por medio de ejercicios enérgicos de pasos de andar y de vara. En la Euritmia tonal, se completa el estudio de los modos mayores y se practican melodías de Schumann, Mozart, Haydn, piezas fáciles de Bach, así como canciones a dos voces.

TRABAJOS MANUALES: Los niños tejen medias o guantes, empiezan con la hechura de muñecos y animales rellenos de todo género.

EDUCACION FISICA: Se continúa.

LA PRE-PUBERTAD

Lo mismo que los 9 años constituyen una importante --

incisión en la vida del escolar, así también la entrada a los doce años es de particular importancia. A esa edad el niño se identifica con su sistema óseo mucho más que antes; en años anteriores el niño se había movido con cierta gracia natural, en su sistema muscular, alimentado por la corriente rítmica de la circulación sanguínea. Ahora, el joven toma posesión de su esqueleto, es decir, va del músculo pasando por el tendón, al hueso; sus movimientos pierden su ritmo y su gracia y se vuelven angulosos, torpes y voluntariosos: el niño ya no sabe qué hacer con sus extremidades. Este, sin embargo, es el momento oportuno para instruir al escolar sobre todas las materias de la vida social y de la ciencia que se hallan sujetas a leyes mecánicas, de las que su sistema óseo constituye, como si dijéramos, el prototipo humano.

SEXTO AÑO

LENGUA MATERNA: Se cultiva la estilística, sobre todo en relación con el correcto uso del conjuntivo, tanto en el lenguaje hablado como en el escrito. De la redacción de cartas, se avanza a composiciones sobre temas comerciales, cuyos temas se han venido preparando desde el tercer año.

Para las narraciones y la lectura se tomarán, entre otros, temas de la etnografía universal.

HISTORIA: Se recorre brevemente la historia pre-cortesiana en México, para luego poner de relieve cómo la época del Renacimiento, de la Reforma y de los Descubrimientos, revolucionó por igual al Viejo y al Nuevo Mundo. Se estudia la Historia de México desde la Colonia hasta nuestros días.

GEOGRAFIA: Se estudia, en forma más breve superficial, la Geografía de países lejanos y, de permitirlo el tiempo, los rudimentos de la Geografía celeste (opcional). En las clases de historia, geografía y ciencias naturales, se hace uso del dibujo, de la pintura y del modelado (por ejemplo - maquetas y mapas en relieve), de modo que los detalles estudiados estén apoyados por el sentido artístico.

CIENCIAS NATURALES: GEOLOGIA Y MINEROLOGIA.- Los minerales se estudian dentro del contexto de la geografía y no se aíslan de su conexión geológica. Así, por ejemplo, sólo después de haber logrado una visión plástica de la diferencia entre montañas de granito y montañas calizas, se -

procederá a examinar en el aula especímenes de ambos tipos de minerales.

FISICA: A los doce años, el niño está maduro para la primera enseñanza de la física. Esta se introduce por el camino más indicado y saludable que armoniza con la evolución del niño, esto es, de lo artístico a lo intelectual. Se introduce la acústica partiendo de la música, y la óptica a partir de las experiencias cromáticas que el niño ha tenido en sus ejercicios de pintura de años anteriores. - Nociones de termodinámica, electricidad y magnetismo, sobre una base estrictamente fenomenológica.

ARITMETICA: Interés, porcentaje, descuento, elementos de álgebra.

CIVISMO: Se continúa de acuerdo con el Programa Oficial.

GEOMETRIA: Desde el Primer año, el niño ha practicado el dibujo artístico de formas. Aprovechando esas experiencias, se captan ahora en conceptos geométricos las estructuras básicas: triángulo, cuadrado, círculo, etc.

DIBUJO: Simples ejercicios de proyección de sombras, tanto a pulso, como también con regla y compás. Se estimu la la sensibilidad de que en el diseño de objetos se pueden combinar la técnica y la belleza.

INGLES: Trozos de lectura, proverbios y dichos. La clase de inglés se aprovecha también para proporcionar información sobre los países y pueblos de habla inglesa.

BROMATOLOGIA E HIGIENE: Esta materia que en las Escuelas Waldorf de otros países, se incluye en el programa del Séptimo Año, se adelanta al Sexto para México, por considerarse necesario que el egresado de la Escuela Primaria posea ciertas nociones básicas de la misma. La época de la pre-pubertad es el momento oportuno para un estudio sistemático de estos temas, sin perjuicio de lo cual se incluirá en la enseñanza de los cinco años anteriores una orientación más bien "informal" sobre todos los temas comprendidos en el "Area número uno" del Programa Oficial.

EURITMIA: Se continúa la elaboración de las formas gramaticales, así como también los ejercicios de conjunto, aliteraciones, etc. De acuerdo con lo expresado en el in--

ciso "LA PRE-PUBERTAD" (preámbulo al programa del Sexto - - Año), se da mayor énfasis a los ejercicios con la vara de - - cobre: a esta edad, aumenta el tono muscular, y el niño tie - - ne el deseo de valerse de su sistema óseo.

A esa identificación del niño con su sistema óseo se le ayu - - da en la eurtmia tonal con ejercicios de la octava: se -- completan y se integran todos los movimientos de intervalo desde la primera hasta la octava. Ejercicios musicales pa - - ra la transformación espacial de triángulos, cuadrados, - - etc. en coordinación con el curso de Geometría (véase arri - - ba).

MUSICA: Se continúa lo anterior con énfasis especial en los modos menores.

TRABAJOS MANUALES: Se continúa la hechura de muñecos, títeres y animales. Costura y bordado de zapatillas según diseños originales de los niños.

EDUCACION FISICA: En vez de los ejercicios de ronda - - de años anteriores, se introducen ejercicios rítmicos así - - como ejercicios para fortalecer la conciencia geométrica de

los niños. Saltos rítmicos en cadena, jabalina, saltos de altura con y sin garrocha.

TALLER: Los niños aprenden a labrar la madera y producen sencillos objetos plásticos y juguetes movibles. Lo mismo que en el caso del dibujo y de los trabajos manuales es importante estimular el sentido de combinar la funcionalidad y la belleza en el diseño de los objetos.

HORTICULTURA: La introducción a la horticultura forma parte del programa del Sexto Año. De ser posible, esta materia se incluirá en el Plan de Estudios en México. Los niños deberán aprender a labrar la tierra y el cultivo de verduras y frutas para darse cuenta, por propia experiencia, del esfuerzo, del esmero y de la paciencia que se requieren para obtener un producto comestible.

BIBLIOGRAFIA

B I B L I O G R A F I A

- Alcobé, J. (1979). Una pedagogía para el futuro. Cuadernos de Pedagogía, no. 54. 15-18.
- Alvarez, C. (1988). La Educación Integral: las técnicas Freinet en la Educación Inicial y Preescolar. Tesis Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Anton, M. (1979). La Psicomotricidad en el Parvulario, Barcelona, España.; Laia.
- Asschenfeld, I. (sin año). Euritmia con los Pequeños. El Primer Septenio. Tomo II. Material Fotocopiado.
- Barnes, H. (1980). An Introduction to Waldorf Education. Teachers College Record. 81. no. 3. 323-336.
- Berlín, J. (1972). Paidología Waldorf. México, D.F.: Edición del Autor.
- Bertely, M. (1988). Repercusiones de la Revolución Educativa en el Nivel Preescolar. Cero en Conducta. no. 1. 31-40.
- Bideau, H. (1974). L'Enseignement en France et le Plan Scolaire d'une Ecole Rudolf Steiner, Paris, Francia.: Triades.
- Bochow, R. (1983). Perfil del Egresado Waldorf. Boletín de Metodología Waldorf, Institución Waldorf. no. 100. México, D.F.
- Bravo, V. (1971). Acuerdo. Boletín de Metodología -- Institución Waldorf, México, D.F.
- Cámara, G. (1982). Impacto y Relevancia de la Educación Básica. Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.

- Campa, H. (1989). La Revolución Educativa se vuelve - Modernización y traerá otra Consulta. Proceso. no. -- 637.30-31.
- Campa, H. (1989). Siete Veces Ha Cerrado la Puerta Bartlett a los Líderes de la Disidencia Magisterial. Proceso. no. 643. 6-9.
- Claretie, G. (1989) Las Vocales. Boletín de Metodología Waldorf. Arte para la Ciencia y la Educación. No. 125. México, D.F.
- Cros, M. (1972). Escuela: Nuevos Testimonios y Nuevas Experiencias. Madrid, España.: Narcea.
- Cruz, M. (1987). Educación y Cultura en el Sistema Educativo Mexicano. Guía Didáctica. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- Chamizo, U. (1985). Educación Preescolar: Juego o Racionalidad. Cero en Conducta, no. 1. 45-51.
- Davy, J. (1980). The Social Meaning of Education. Teachers College Record, 81. no. 3. 345-359.
- Delgado, G. (1984). La Educación Freinet y el Lenguaje Escrito. Tesis. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Delval, J. (1986). La Psicología en la Escuela. Madrid. España.: Aprendizaje visor.
- Diestel, H. (sin año). Rimas para Niños. El Primer Sentido. Tomo II. Material Fotocopiado.
- Easton, S. (1984). El Hombre y el Mundo a la Luz de la Antroposofía. Madrid, España: Rudolf Steiner.
- Edmunds, F. (1970). La Educación Rudolf Steiner. México, D.F.: Waldorf.
- Elizondo, H. y Toledo, H. (1987). La investigación - Educativa en México. Cero en Conducta. no. 7. 27-31.

- Feistritz, P. (1979). Entering the World of Children Momentum. 10. no. 2. 11-23.
- Férriere, A. (1927). La Escuela Activa. Madrid, España.: Francisco Beltrán.
- Flitner, W. (1970). La Educación y la Vida. Educación. 2. 33-44.
- Fondo de Cultura Económica, (1988). Educación y Cultura. Cuadernos de Renovación Nacional. México, D.F.
- Foster, S. (1984). An Introduction to Waldorf Education. The Clearing House. 57. 228-230
- Freinet, C. (1983). Técnicas Freinet en la Escuela Moderna. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1984). Por una Escuela del Pueblo. México D.F.: Fontamara.
- Freinet, E. (1979). El Recuerdo. Cuadernos de Pedagogía. no. 54. 6-9
- Fuentes, U. (1988). Educación: Territorio Devastado. Cero en Conducta. 3 no. 13-14. 53-59.
- García, M. (1989). Rezago del Desarrollo Intelectual del Niño. Excelsior. 10 de abril. p.5A. México, D.F.
- Gardner, J. y Hardwood, C. (1984). ¿Qué es una Escuela Waldorf? México, D.F.: Waldorf.
- Gerbert, H. (1971). Importancia de la imagen en la Antroposofía de Rudolf Steiner. Boletín de Metodología Waldorf. Institución Waldorf. México, D.F.
- Gínburg, I. (1982). Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of Child Development and Implications for Pedagogy. Teachers College Record. 84. no. 2. 237-336.
- Guijarro, M. (1988). La Gimnasia Bothmer, Integral, I. no. 105. 292-296.

- Guzmán, E. (1971). La Escuela del Doctor Rudolf Steiner Boletín de Metodología Waldorf. Institución Waldorf. México, D.F.
- Guzmán, J. (1979). Alternativas para la Educación en México. México, D.F.: Guernika.
- Hartman, G. (1961). La Educación. México, D.F.: Antroposófica.
- Herrera, L. (1973). Crítica a la Escuela Waldorf. El Universal. 4 de abril. México, D.F.
- Hopkins, J. et al (1973). Integración: It's Meaning and Application. New York.: Appleton-Century.
- Imbernón, F. (1979). La Educación Unitaria del Cuerpo. - Cuadernos de Pedagogía. no. 52.p.32-34.
- Informe Preliminar. La Educación Waldorf en México. Noviembre, 1976.
- Klafki, W. (1987). La importancia de las teorías Clásicas para una Concepción de la Educación General Hoy. Educación. 35. 40-65.
- Klink, E. (1981). Eurytmia. Boletín de Metodología Waldorf. Institución Waldorf. no. 91. México, D.F.
- König, K. (sin año). Como se Adquiere el Andar Erguido. El Primer Septenio. Tomo I. Material Fotocopiado.
- König, R. (1976). Educación Curativa de la Niñez. Boletín de Metodología Waldorf, Institución Waldorf. no. 58 México, D.F.
- Larroyo, F. (1949). La Ciencia de la Educación. México D.F.: Porrúa.
- Latapí, F. (1964). Diagnóstico Educativo Nacional. México, D.F.: Textos Universitarios.
- Latapí, P. (1979). Mitos y Realidades de la Educación Mexicana. México, D.F.: Centro de Estudios Educativos.

- Latapí, P. (1988). Política Educativa y Valores Nacionales. México, D.F.
- Leber, S. (1989). Sobre la Situación del Movimiento Escolar Waldorf. Boletín de Metodología Waldorf. Arte para la Ciencia y la Educación, A.C. no 126. México, D.F.
- Ley de Planeación (1984). Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deportes. Poder Ejecutivo Federal. México.
- Lievegoed, B. (1987). Etapas Evolutivas del Niño. México, D.F.: Antroposófica.
- Martínez, J. (1982). Políticas para incrementar la Eficiencia del Sistema Educativo a nivel Primaria. Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación. - Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- Mayol, A. (1978). Boletín de la Escuela Moderna. Barcelona, España.: Tusquets.
- Medellín, R. y Muñoz, I. (1983). Ley Federal de Educación. México, D.F.: Centro de Estudios Educativos.
- Mendes, L. (1983). Los Metodos Activos en la Enseñanza Didac. i. no. 2. 4-9.
- Montessori, Jr. M. (1986). La Educación para el Desarrollo Humano. México, D.F.: Diana.
- Moreno, J. et al (1984). Historia de la Educación. Madrid. España.: Biblioteca de Innovación Educativa.
- Moreno, S. (1979). La Educación Centrada en la Persona. México, D.F.: El Manual Moderno.
- Naef, E. (1989). Algo sobre la Importancia de la Euitmia en la Enseñanza y en la Pedagogía. Boletín de Metodología Waldorf. Arte para la Ciencia y la Educación. no. 125. México, D.F.

- Olegtree, E. (1980). Waldorf Schools: A Child-Centered System. Annual Commulation Index. Document. RIE.
- Quiroz, R. (1987), El Maestro y la Legitimación del Conocimiento. Guía Didáctica. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- Palacios, J. (1979). Célestin Freinet. Cuadernos de Pedagogía. no. 43 . p.28.
- Paoli, A. (1976). Freinet y Montessori: Una Confrontación Pedagógica. Comunidad. 11. no. 55. 136-154.
- Piaget, J. (1978). A Donde va la Educación. Barcelona. España.; Teide.
- Piaget, J. e Inhelder. B. (1980). Psicología del Niño. Madrid, España.: Morata.
- Paveda, L. (1979). Expresión Dinámica; Alternativa para el cambio. Cuadernos de Pedagogía, no. 52, p.35-38.
- Reyes, J. (1984). Ideario Educativo I. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- Reyes, J. (1984). Ideario Educativo II. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- Roehrs, H. (1986). La Pedagogía de la Reforma: Un Movimiento Internacional. Educación. 34-72-83.
- Rojo, L. (1987). Experiencias en el Avance de la Revolución Educativa en la Educación Primaria. Cero en Conducta. no. 7. 10-13
- Safa, P. (1987). Educación y Cultura. Guía Didáctica. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- Salinas, C. (1989). Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.

- Scholter, A. y Picht, J. (sin año). El Plan de Trabajo para el Jardín de Niños Waldorf. El Primer Septenio Tomo II. Material Fotocopiado.
- Schoettner, I. (sin año). Un Día en el Jardín de Niños El Primer Septenio. Tomo II. Material Fotocopiado.
- Secretaría de Educación Pública. (1980). Libro para el Maestro. Primer Grado. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (1982). Memoria 1976-1982. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (1984). Informe Sobre la Educación en México. Oficina Internacional de Educación. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (1985). Programa Pedagógico para el Niño de 4 a 5 años que Asiste a los Centros de Desarrollo Infantil. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (1985). Tercer Congreso Nacional Popular de Educación. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (1987). La Educación Primaria, México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (1987a). Prontuario Estadístico y Presupuestario. Dirección General de Programación, México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (1988). Informe de Labores 1987-1988. México, D.F.
- Standing, E. (1983). La Revolución Montessori en la Educación. México, D.F.: Siglo XXI.
- Steffen, A. (1947). La Educación Escolar a la Luz de la Ciencia Espiritual. La Pedagogía de Rudolf Steiner. - Cuadernos de Antroposofía. no. 2.
- Steiner, R. (sin año). El Estudio del Hombre como Base de la Pedagogía. Cuadernos de Antroposofía. no. 14.

- Steiner, R. (1971). Puntos de Vista que Presiden la -
Fundación de la Escuela Waldorf. Boletín de Metodología Waldorf. Institución Waldorf. no. 11. México, D.F.
- Steiner, R. (1977). Teosofía. Buenos Aires, Argentina. Dédalo.
- Steiner, R. (1989). Presentación de una Sesión de Euri-
ritmia. Boletín de Metodología Waldorf. Arte para la
Ciencia y la Educación . no. 125. México, D.F.
- Suárez, R. (1987). La Educación. México, D.F.: Trillas.
- Valero, J. (1982). La Educación Personalizada. México,
D.F.: Progreso.
- Volkman-Leander, R. (1988). Ensueños en frente de Chi-
meneas Francesas. Boletín de Metodología. Institución
Waldorf. no. 123. México, D.F.
- Wannamaker, D. (1989). Rudolf Steiner; Científico del
Espíritu y Maestro. Cuadernos Antroposóficos no. 6. --
México, D.F.
- Zapata, M. (1976). ¿Qué está pasando en la Educación -
Básica?. México, D.F.: Ayuso.