

66
2 es.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



“ EDUCACIÓN ESPECIAL EN UNA ESCUELA PRIMARIA MONTESSORI

Bajo un enfoque pedagógico analítico. ”

Informe académico

que para sustentar el título de licenciatura en pedagogía

Presenta:

Berenice Ignacia Romero Romero.

Número de cuenta 7336787-9.

Asesora:

Lic. Hilda Matilde Canudas

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
México, D.F.

1998.



265339

TESIS CON
COLEGIO DE PEDAGOGIA TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos.

No es posible realizar un trabajo de investigación Teórico-práctica en singular, aún cuando este trabajo requiera el esfuerzo de una persona para poder palpar los resultados, en él hay implicados innumerables esfuerzos conjuntos e influencias de vida que han quedado impregnadas; por ello tengo que reconocer que inevitablemente caeré en la omisión de mencionar (más no de recordar) a algunas personas que de una u otra manera han contribuido en el logro de este resultado. A pesar de ello quiero agradecer de manera muy especial:

-A todos mis alumnos, desde los más pequeños de preescolar y los de primaria, hasta las practicantes a quienes les tocó convivir conmigo durante su práctica de preparación para Guía Montessori de "Casa de los Niños" y las alumnas del Centro de Formación Educativa que en un momento de su formación como Guías de "Cuarto de bebés" me han brindado su compañía. Gracias por haberme enseñado a vivir la Teoría en la práctica.

-A los padres de mis alumnos, en especial a los papás de los más pequeños por la confianza depositada en la persona con quien dejaban a sus más preciados tesoros.

-A mis maestros, no a todos, sólo a aquellos que supieron ver en mí algo de mi profundidad para ayudarme a encontrar mi propio camino de expresión, los recuerdo con cariño en lo más profundo de mi corazón.

En cuanto al aspecto metodológico y formal de este trabajo escrito:

-A la Dra. Frida Saal por sus atinados y respetuosos comentarios y observaciones en cuanto al Marco Teórico se refiere. Hasta el segundo capítulo que la vida aún le permitió revisar concluido, no obstante pudo estar al tanto de los avances subsecuentes. El presente trabajo es también un homenaje póstumo a su labor psicoanalítica.

El Dr. Nestor Braunstein revisó terminados el tercer capítulo y las conclusiones.

-A Cristina Morales de Rodríguez por sus sugerencias para mejorar la calidad de redacción de esta presentación, sobre todo gracias por siempre respetar mi propio estilo y ayudarme a mejorarlo.

-A la Lic. Hilda Matilde Canudas por su manifestado interés y fluida asesoría para permitirme concluir este trabajo.

-A mi amado y amante compañero y esposo

Alfonso Barranco.

-A nuestros hijos, que no son nuestros, sino sólo fruto, reflejo y anhelo de nuestro amor:

Bere, Paoli y Jesús Alfonso.

-A mis padres y hermanos, con quienes conviví mi infancia.

-Gracias también a todas las personas que por falta de espacio no he podido mencionar pero cuya influencia está en las páginas que siguen.....

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN.

CAPÍTULO PRIMERO.

ANTECEDENTES.

- | | |
|--|----|
| <i>1.1. Colegio Loya Montessori.</i> | 1 |
| <i>1.2. Población "atípica" del Colegio.</i> | 15 |
| <i>1.3. Propuesta del Taller de Educación Especial</i> | 25 |

CAPÍTULO SEGUNDO.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.

- | | |
|--|----|
| <i>2.1. La familia en la formación de la personalidad.</i> | 31 |
| <i>2.1.1. El papel de la madre, su función en el desarrollo de la personalidad infantil.</i> | 37 |
| <i>2.1.2. El papel del padre, su función en el desarrollo del ser.</i> | 45 |
| <i>2.1.3. Los tres registros y su relación con la triada edípica.</i> | 51 |
|
 | |
| <i>2.2. El papel de la escuela en la formación del niño.</i> | 55 |
| <i>2.2.1. La pedagogía tradicional.</i> | 61 |
| <i>2.2.2. La Escuela Nueva (personalizada).</i> | 69 |
| <i>2.2.3. Psicoanálisis y Educación .</i> | 79 |

CAPÍTULO TERCERO.

FUNCIONAMIENTO DEL TALLER.

- | | |
|--|-----|
| <i>3.1. Creación de los espacios (físico, temporal y ambiental).</i> | 85 |
| <i>3.1.1. Descripción del Taller Montessori II.</i> | 89 |
| <i>3.1.2. Ejemplos de casos.</i> | 111 |

CONCLUSIONES.

BIBLIOGRAFÍA.

INTRODUCCIÓN.

Pareciera una perogrullada el simple hecho de intentar crear un enfoque pedagógico-analítico para desarrollar cualquier trabajo educativo, ya Maud Mannoni con su “Educación imposible” y Catherine Millot con “Freud antipedagogo” nos han hecho ver lo imposible de la tarea de relacionar el psicoanálisis con la educación. Sin embargo, toda pedagogía es una tarea que implica subjetividades y como tal, la estructura del lenguaje se encuentra circulando y creando efectos que es importante vislumbrar para poder comprender y desarrollar nuestra labor con seres humanos.

Al elaborar una propuesta de trabajo pedagógico con fundamento psicoanalítico no tenía la intención de iniciar una labor pedanalítica al estilo de Hans Zulliger pues no tenía las condiciones materiales, ambientales, históricas y personales para realizarla. No obstante, después de 15 años de trabajar con niños, 13 de haber terminado la carrera y 19 de ser madre; además de haber incursionado en tres ocasiones en diferentes periodos de mi propio psicoanálisis, pensé que tendría derecho para siquiera intentar una labor que en el campo de la llamada educación especial pretendiera reflexionar sobre las necesidades vivenciales y por tanto cotidianas a las que se enfrentan y responden algunos niños que requieren apoyo académico en su lengua materna. Este era mi objetivo al crear el “TALLER MONTESSORI II”, apelativo emocionalmente neutro, con el que calificué al Taller de educación especial para 11 niños de primaria (de primero a sexto grado) en el “Colegio Loyan Montessori”.

Para comprender porqué surgió en mí este interés es necesario hablar de mi trayectoria profesional: En 1981, después de haber estudiado lo más cimbrante de mi carrera, haber incursionado en mi primer periodo de psicoanálisis y haber sido madre por segunda vez, decido entrar al campo de la investigación pedagógica en el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN, allí me enfrento de manera dramática con una experiencia reveladora de la subjetividad de los involucrados en la “investigación”: los protocolos vaciados a papel de las recapitulaciones de los mismos cassettes de audio y de video manifiestan diferencias reveladoras de los intereses e inquietudes más profundos de quienes los han vaciado, así un mismo cassette puede brindar versiones totalmente diferentes de la investigación dependiendo de quien sea el escucha y cuáles sus intereses (asunto que me recuerda un caso aún abierto de investigación político-policíaca: “El caso Colosio”, que en los videos expuestos en televisión durante el año de 1996 se escuchaba claramente una voz de mujer que grita “lo quieren matar” y que bajo otro contexto (de explicaciones dadas por los presuntos investigadores de aquel año) la misma voz pareciera gritar “...y en el hogar” ¿Cuál es la verdad?..., solamente ...un asunto para pensar, después de todo el tiempo no puede regresar para darnos la frescura del primer momento y la experiencia de lo ya vivido).

Otro aspecto que me pareció importante y muy difícil para mí, fue el relativo a la relación entre el investigador y el investigado, en este caso niños de una escuela primaria oficial que eran sometidos a un cambio de salón, sin sus compañeros de clase, con gentes que no conocían, quienes les formulaban preguntas (basadas en las sugerencias de la escuela piagetana) respecto a las actividades que realizaban sobre unas mesas que implicaban, cada una: dos grabadoras, una cámara de video enfocada hacia la mesa de trabajo, dos personas (además del investigador) que se dedicaban a escribir todo lo que hacían y de ser posible, también lo que decían (yo era una de

ellas); además, alrededor del salón había estantes que contenían pilas, alambre eléctrico, latas, recipientes variados, hilo, plastilina, resistol, maskin tape, cinta de aislar, velas de cera, algodón, estopa, tubos vacíos de papel higiénico y otros materiales de desecho, etc., etc. En fin, todo aquello que un adulto pudiera imaginar que a un niño podría parecerle interesante para investigar o experimentar, ojo: ¡No para jugar!. Qué situación de relaciones tan frías, tan artificiales por ser tan “planeadas”, en suma tan deshumanizantes por ser tan experimentales.

Todo esto resultó desmotivante para mí, por lo que intentando rescatar mi gusto por la actividad pedagógica en un marco de relaciones más humanas (simplemente no planeadas), incursioné como maestra de un grupo de experimentación pedagógica en el área de educación especial del sistema educativo nacional, tuve dos experiencias: la primera resultó muy gratificante, trabajaba con grupos pequeños de niñas de la Casa Hogar DIF, situación que me permitía conocer mejor a cada una de las niñas, saber cómo iba cada quien en los diferentes temas que veía en la escuela, incluso inventar algunos materiales para trabajar con una de ellas notación desarrollada y hacerlo como jugando, lo entendió y mejoró su comprensión del tema; otras niñas se divertían jugando al tiempo que trabajaban el tema con su amiga, para otra de las niñas inventé un juego para trabajar el sustantivo, tema que se le dificultaba, también rindió buenos frutos. Fue una lástima que mi estancia allí se limitara a cubrir una licencia por gravidez y el tiempo comprendiera los tres meses que esta duró. La segunda experiencia resultó para nada satisfactoria: maestra de grupo en una escuela de educación especial, en un salón que más bien era el pasillo de acceso a otros salones, sin materiales de lo más indispensable, ni siquiera un estante para guardar material; al frente de aproximadamente 20 niños que presentaban diversas modalidades de debilidad mental, tal vez por algún síndrome o secuela de lesiones y/o enfermedades como hidrocefalia o meningoencefalitis, entre otras. ¿Qué se podría hacer para conocer la vida familiar de estos

chicos y vislumbrar cómo se enganchaba a su historia personal su situación fisiológica?, incluso, ¿sería posible que en alguno o algunos de los casos, la situación familiar que acogió al chico desde su nacimiento fuera “la causante” de su debilidad mental?, entrevistas con los padres parecía ser la respuesta para despejar estas incógnitas; cuando lo planteé al director del plantel me dijo que ni siquiera lo pensara, que me limitara a trabajar con los niños que me había tocado, en el tiempo escolar que tenía destinado, puesto que con esos niños era muy poco lo que podía hacerse ya que en el mejor de los casos, los chicos podrían “servir” para emplearse en algún taller como por ejemplo, llegar a ser ayudantes de decoradores de pasteles, ayudantes de zapateros, etc., etc. ¡Qué desilusión!, trabajar como pedagogo parecía ser igual a ser inhumano, al mirar al otro a través de los intereses de los otros, ni siquiera por los de él y uno, los involucrados en la relación. ¿Qué hacer por unos niños cuyo futuro ya estaba predestinado por esa situación institucional y vivencial que los envolvía?, incluso ¿Qué hacer por mí misma?, si seguía allí tal vez esa situación también a mí me envolvería, mejor presenté mi renuncia por motivos personales. Tiempo para regresar a mi segundo periodo de análisis.

Para mí el trabajo pedagógico tenía que empezar a darse en la relación maestro-alumno y necesariamente con gente “normal”, ya que sentía que si no tenía la suficiente experiencia para conocer y comprender el desarrollo de la gente “sana” mucho menos de aquella que por su problemática es considerada un “individuo atípico”.

Poner en práctica las teorías estudiadas en la Universidad era como mirar las relaciones humanas a través de lo ya dicho por otros sin haberlo vivido primero y al mismo tiempo estar inmerso en esto. Demasiado complicado, así que decidí vivir la experiencia educativa desde el lado contrario del alumno, es decir, el “responsable del proceso”, la “autoridad educativa” (visto

desde el lado del alumno). Sin menospreciar los conocimientos que ya había adquirido: la teoría epigenética del desarrollo del conocimiento de Jean Piaget, mis pocos conocimientos sobre psicoanálisis desde la mirada de la escuela lacaniana, la pedagogía nueva y sus diferentes escuelas: Dewey, Montessori, Makarenko, Freinet, etc., las aportaciones de los tests psicométricos y proyectivos, así como el apogeo de los variados materiales y juguetes didácticos, proyectivos, educativos, de desarrollo, etc., etc. que empezaron a desparramarse ampliamente desde la década de los setentas, incluso la realidad de la escuela tradicional; porqué no darme el lujo de vivir simplemente el proceso educativo desde un ángulo distinto al cual siempre lo había vivido y así tener mis propias experiencias. Claro este proceso lleva tiempo, bastante tiempo, habría que tener paciencia.

En una escuela movida por los principios filosóficos de Celestin Freinet entré como encargada de la biblioteca; clasifiqué los libros por temas y los ordené por nivel de desarrollo y grado de dificultad, además de follarlos, coser algunos y empastar otros; también guiaba a los niños del preescolar y la primaria en el uso, cuidado y manejo de los materiales de la biblioteca; durante el año escolar puse algunas exposiciones sobre diferentes temas e invité a algunos niños a participar activamente en la elección de otros y elaboración de nuevas exposiciones; también di una plática para padres sobre la importancia de fomentar la lectura en nuestros hijos y cómo compartir esta actividad con ellos. Al siguiente año entré como maestra de grupo en el preescolar (con un grupo de 18 niños que incluía a los tres diferentes niveles); fue un trabajo muy agradable, pero yo quería conocer los materiales Montessori y la manera cómo se podría trabajar con ellos de acuerdo con las etapas de desarrollo que Piaget había descubierto en los niños: desde el periodo sensoriomotor

hasta el de las operaciones concretas e incluso el de las operaciones formales en los albores de la adolescencia, hacia la época en que generalmente se termina la primaria, entre los 11 y 12 años.

Estudí el curso para guía Montessori y después entré a trabajar en una escuela Montessori (no ortodoxa) como Guía de “Casa de los Niños” (los tres niveles de preescolar).

Fue una experiencia que me brindó buenos frutos, me di cuenta que lo que realmente hace al acto pedagógico no son los materiales, ni la metodología, es más tal vez ni la ideología de su filosofía; lo que realmente hace al acto educativo son las *relaciones humanas que lo envuelven*, la comunicación que se da entre los seres humanos que están involucrados; es más, considero que incluso la “comunicación corporal” que el otro puede captar a través de nuestro gesto y de toda nuestra mímica corporal (también la del otro cuenta) es importante, pero NO tan sólo como un dogma o ritual que ejecutemos, sino como expresión de las más profundas y genuinas intenciones, inquietudes, deseos, etc.; la congruencia entre los decires y haceres de los involucrados es importante. Incluso el llegar a develar respetuosamente, con suficiente claridad lingüística las incongruencias de la vida cotidiana entre los personajes implicados puede llegar a generar situaciones reveladoras e importantes.

Durante el ciclo escolar 93-94, surgieron necesidades en la escuela en donde yo trabajaba relacionadas con los niños que socialmente son considerados personas atípicas, porque tienen una característica que evidentemente los diferencia de los demás. Observé esta situación, platicué con la dueña y coordinadora Montessori del plantel quien me pidió que elaborara un anteproyecto de mi propuesta; fundamenté y elaboré el anteproyecto y tuve luz verde para trabajar durante el siguiente ciclo escolar en el “Taller Montessori II”, por ser la segunda actividad del día en la que

trabajarían los niños de la primaria* que requirieran apoyo en el desarrollo de las actividades académicas en su lengua materna.

Yo ya sabía que toda situación educativa se trata fundamentalmente de una dramatización de la situación familiar que cada niño vive, un ejemplo de esto es como algunos pequeños, sobre todo de edad preescolar aunque también algunos de primaria, intercambian el nombre de la madre por el de la maestra y viceversa. También en la escuela, cada niño, cada sujeto niño intenta hacerse reconocer en su autenticidad simbólica, por medio de sus juegos, las elecciones de sus trabajos o modos de trabajo, en las relaciones que establece con sus compañeros, maestros y diversas autoridades escolares, incluso con el personal de servicio y conserjería; es importante reconocer este intento para que cada quien pueda sentir su lugar en el mundo, en su mundo de circunstancias cotidianas. El reconocimiento simbólico para cada ser humano es lo más importante que le puede ocurrir porque se reconoce su Deseo y con esto su pre-escencia (n).

Los niños problemáticos: caracteriales, disléxicos, retrasados escolares, etc. “gritan” con su sintomatología su necesidad de ser “escuchados-reconocidos”. Pero reconocer realmente a un ser humano no es nada sencillo, sobre todo si la sociedad en la que nos desenvolvemos opera bajo premisas de valores deshumanizantes que dan pie para generar intolerancia o rechazo ante las complejas vicisitudes del comportamiento humano.

.....

*En el medio Montessori a la escuela primaria se le llama “Taller”, por ser un lugar adecuado para el desarrollo del trabajo que enriquece a la persona.

I.- Porque fonemáticamente nos remite a presencia, hecho de estar presente, implicación de lugar aquí y ahora.

Pre, preposición que denota antelación; antes de escencia. Gráficamente nos remite a escisión, efecto de realizar un corte; en este contexto aquel que nos remite a la castración simbólica: el ambiente que acoge a una criatura antes del efecto de la castración simbólica.

Aprovechar al máximo cualquier hecho insólito que pudiera ocurrir durante el proceso educativo (m), puede llegar a originar algo importante para alguno de los niños involucrados, pero para esto se requiere además de un cierto conocimiento del funcionamiento de uno mismo como sujeto encadenado al mundo cultural (que sólo puede darlo el propio psicoanálisis), un conocimiento serio de los papeles que se juegan en toda triada edípica y sus implicaciones en todo proceso de humanización. Sólo así sería posible que la persona que se relaciona con niños “descubra” los modos de relación y efectos desencadenantes que se producen en torno a una criatura y al mismo tiempo mantenerse como a cierta distancia, distancia emotiva, para procurar actuar ayudando a producir cortes que aligeren la carga afectiva de los involucrados dentro del salón de clases y tal vez, pudiera llegar a darse resonancia en alguno de los ambientes familiares.

Con este trabajo pretendía responder a un ideal educativo que por lo mismo no estaría creado de antemano o dirigido por objetivos de simple adaptación a nuestra sociedad; se trataba de una labor continuamente cuestionada que pone a la educación misma en entredicho, la educación como fenómeno social pero también, de modo enfático, a la educación personal que recibe cada niño.

El psicoanálisis no puede substituir a la enseñanza, pero puede ayudarla, sobre todo si consideramos que el deseo humano nace de la relación con el lenguaje, en cuanto un Otro

II.- Desde observar cómo a un niño de 11 años, en deficiente nivel primero de primaria, “se le pierde” un objeto por el simple hecho de haberlo dejado minutos antes a un lado de sí mismo; hasta “aprovechar” la presencia en la escuela de un bebé de pocos meses de nacido e introducirlo al ambiente del “Taller Montessori II” para observar las reacciones de los niños y después iniciar una actividad con todos.

convierte a un niño en sujeto al engancharlo a la cadena de significantes (iii). Si tomamos esto en consideración podríamos ver a cada alumno como un ser dotado de habla y por tanto con capacidad de elección, de propia decisión en función de sus propios intereses que no porque sean suyos tiene la "obligación de conocer".

Una sociedad que genere mecanismos de tolerancia hacia el soporte de la transferencia que se da en toda relación humana, puede encaminar hacia respuestas de sublimación socialmente aceptadas (iv). Una escuela que realmente fuera educadora, no daría tanta prioridad a la instrucción de los contenidos académicos separándolos de la vida misma, de lo cotidiano, de los oficios e incluso los trabajos hogareños; respetaría el tiempo para que a cada alumno le llegara "su momento" de querer aprenderlos; en los casos críticos o simplemente difíciles, intentaría buscar cuáles son las causas particulares de cada sujeto niño y no atacaría únicamente a la sintomatología de forma generalizada.

En México NO deberíamos copiar los patrones de los mal llamados países desarrollados, ya que ni siquiera han logrado elevar la felicidad vivencial de sus habitantes. Debiéramos ser mucho más precavidos y autóctonos en los pasos que damos con respecto al Sistema Educativo Nacional: horarios, calendarios, exámenes, modificación de programas y modos de evaluar a los estudiantes que sólo pretenden abarcar mas al menor costo posible, entre otros intereses; en suma

III.- Maud Mannoni; "*La educación imposible*". p. 51-52.

IV.- *Ibidem*, p. 60-63.

la institucionalización de la enseñanza, desvinculándola de las vicisitudes humanas al despersonalizarla, dando prioridad a la competitividad y la avaricia de lucro al explotar irracionalmente el aprovechamiento de todos los recursos, incluyendo los humanos.

Elegí la modalidad de Informe Académico para titularme porque me brinda la oportunidad de reflexionar detallada y seriamente sobre el trabajo realizado en el Taller Montessori II pues en el conjunto toda la experiencia de los años anteriores, desde que inicié la carrera; así mismo, me permite abordar los temas de “La afectividad en el niño y sus repercusiones en el proceso enseñanza-aprendizaje” y “La importancia del referente paterno en el psiquismo infantil y sus implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje” sin que necesariamente alguno de los dos funcione como el hilo conductor de mi exposición, ya que debido a su importancia en la actividad que realizo, durante mucho tiempo los pensé como temas posibles de titulación.

Esta modalidad me permite abordar de manera directa la reflexión y análisis teórico del trabajo ya realizado, que además pretendo poder continuar y mejorar. También me permite encontrar mi lugar realmente como pedagoga y no únicamente educadora, guía en la formación de algunos niños o maestra, al redescubrir el campo de la investigación pedagógica y reflexionar sobre la labor del psicopedagogo.

CAPITULO PRIMERO.

ANTECEDENTES:

1.1. Colegio Loyan; Montessori.

Tanto Roger Gilbert en su libro “Las ideas actuales en pedagogía” como Maud Mannoni con “La educación imposible” mencionan que es en la práctica de la tarea pedagógica en donde los maestros (generalmente de planteles particulares y con influencia de la Escuela Nueva) realizan acciones que vale la pena rescatar.

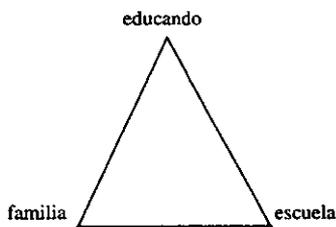
El “Centro Educativo Loyan” surge, como tal, a finales de la década de los años setentas.

Desde mediados de esa década se asocian para la creación de una escuela de tendencia montessoriana dos personas: una de ellas normalista con el curso Montessori y la otra con estudios de letras inglesas en la Universidad Nacional, el curso Montessori y una fuerte vocación magisterial desde la infancia.

Por una serie de circunstancias se disuelve la sociedad y la escuela queda a cargo de la segunda persona, de quien es importante mencionar que su vocación magisterial la llevó, desde que contaba con 13 años de edad, a proponerse como ayudante, suplente de maestra, en el kinder y la primaria de la escuela secundaria en la que cursaba clases; trabajó durante 14 años en una escuela para hijos de diplomáticos en donde asistían niños de varias nacionalidades, esta escuela llamada “Greengates” tenía la peculiaridad de no estar incorporada a la S.E.P. debido a que era una escuela creada para hijos de personas que, por su trabajo, se veían en la necesidad de viajar constantemente, las clases se daban en inglés y los grupos eran muy reducidos, los

programas consistían básicamente en lectura, escritura y matemáticas; de los métodos podemos decir que eran al gusto del maestro que llevara la clase. Menciono lo anterior debido a que en la parte dos del capítulo segundo, veremos la importancia que tienen los intereses intrínsecos de las personas involucradas en el acto pedagógico para el desarrollo de esta actividad.

El nombre "LOYAN" proviene de la palabra náhuatl yeyecualoyan cuyo significado etimológico sería: lugar en donde se reúnen los tres buenos para tener experiencias, calarse y ponerse a prueba. Sobre este significado corría por el lugar la siguiente versión didáctica:



En cada uno de los vértices de la base se ubicarían: por un lado los padres y por el otro la escuela, quienes deberían trabajar en concordancia y congruencia para que el vértice superior, en el que se ubicaría a cada uno de los educandos, no se tambalee y pueda desarrollarse armónicamente.

Ese lugar de experiencias para calarse y ponerse a prueba, es un lugar en donde se vive, se reúnen personas con sus particulares circunstancias de vida que se relacionan entre sí para lograr objetivos, a veces en común, a veces personales, a veces entremezclados.

En este colegio, como en cualquier otro modesto establecimiento que no exceda de 7 aulas, las personas que se reúnen para trabajar suelen desempeñar los siguientes papeles: directivos, administrativos, docentes, personal de servicio y conserjería, pupilos y padres (cuando llevan y recogen a sus hijos, asisten a eventos y exposiciones, acuden a la dirección a aclarar dudas, hacer sugerencias o colaboraciones e, incluso, de plano intentan intervenir; van a la administración a efectuar pagos, asisten a las entrevistas particulares que dan los profesores de su hijo(a) o cuando ellos mismos solicitan dichas entrevistas fuera de los periodos especialmente destinados, así como por medio de la formación de personalidad que les han dado a sus hijos). Estos son los roles actuados por cada una de las personas que se relacionan de manera cotidiana, podríamos decir directa. No obstante, siempre existen diversas instancias oficiales que a través de las instituciones correspondientes también suelen tener indirectamente influencia en el ámbito educativo, por eso es importante mencionarlo a pesar de que para los fines de esta exposición no es necesario ahondar en este punto.

Desde la perspectiva de algunos de los padres surgen las siguientes apreciaciones:

Una escuela en cuyo personal docente hay personas que tienen diversos estudios en el área de pedagogía, psicología, comunicaciones y administración además de los estudios de la Normal y de diversos cursos Montessori; un lugar en donde los niños vienen con gusto, tal pareciera que el mejor castigo que les podemos dar es “¡hoy no vas a la escuela!”; un espacio en el cual la gente que allí convive se ve que la pasa

bien, a pesar de los problemas cotidianos; en suma, un buen lugar de trabajo para mis hijos.

Desde la visión de algunos alumnos: “nos divertimos, la pasamos bien, trabajamos y aprendemos”.

Después de lo anterior parecería ser la escuela ideal, incluso para todos, pero esto no es así, la escuela ideal no existe, y menos de manera tan generalizada. Es más, aún particularizándola para cada familia y todavía más, para cada hijo de cada familia, no existe la escuela ideal, entendiendo por lugar ideal aquél en el que no tengo problemas (sólo quienes habitan los cementerios han dejado de tenerlos; si no los hubiera no habría retos que superar o simplemente enfrentar) y, además, cumple con todos y cada uno de los ideales educativos que se plantean o más bien que se presentan para cada uno de los educandos -considerando que son personas diferentes, con diferentes personalidades, intereses, inquietudes, problemas etc. etc.-

Creo que una escuela debe ser un lugar en donde se aprenda a vivir, convivir y enfrentar problemas, no solamente un lugar en que la prioridad sea dar instrucción académica y se cumpla rigurosa y hasta ambiciosamente con los programas oficiales; no obstante, esto último es también un estilo de vida y creará efectos en cada ser que lo viva.

Toda escuela de tendencia Montessori es, al menos en esto, su tendencia, una contribución al desarrollo de la Escuela Nueva. Pero ¿qué significa esto de la Escuela Nueva?:

Juan Jacobo Rousseau, desde mediados del siglo XVIII, con su “Emilio, o la educación” (1762), es el primero en poner en duda un concepto básico de todo acto pedagógico acontecido hasta ese momento; es el primero en poner en tela de juicio la manera de educar porque plantea la necesidad de conocer el modo de ser y de pensar del niño para poderlo instruir sin alterar lo que en su naturaleza hay. Con estos pensamientos es el primero que intenta respetar lo que el niño trae, lo que es él. Crea el basamento para iniciar un cambio en la concepción del rol del maestro y, por lo tanto, su relación con el alumno. Se dan las bases para iniciar un cambio en la tarea pedagógica: “en vez de exigir la adaptación del niño a las normas educativas, son estas normas las que se modifican en función del niño.” (1) La Escuela Nueva tiene su origen en esas intuiciones geniales que tienen como mérito plantear el principal de los problemas que atañen a la educación: “si el niño ha de constituir en sí mismo un “objeto” científico, ¿cómo concebir su educación en función de su propia naturaleza?”(2). En otras palabras: el principal problema del campo pedagógico es aquel que tiene que ver con la relación humana que se da entre maestro y alumno: entre el adulto, que ha olvidado su infancia, y el niño, que la está viviendo. Entre dos seres que están en diferentes etapas de desarrollo, de necesidades, de inquietudes y de intereses, es más, que tienen diferentes personalidades.

1.- Roger Gilbert, “*Las ideas actuales en pedagogía*”, p.85

2.- Idem

Sin embargo, es hasta mediados del siglo XIX cuando surgen las primeras instituciones escolares que intentan reflejar en sus métodos y circunstancias cotidianas estas intuiciones. Habría que esperar el tiempo necesario para que las ciencias de lo humano continuaran con su desarrollo y algunas circunstancias histórico-sociales se llevaran a cabo para que se sembrara la posibilidad de su creación.

Entre Dewey, Binet (que aún cuando no funda escuela, pretende edificar la ciencia de la pedagogía basada en la experimentación y en la medición y con esto contribuye a la idea de la necesidad de un cambio hacia una pedagogía pretendidamente científica), Claparède, Kerchensteiner, Decroly, Neill en Inglaterra, Freinet en Francia, Makárenko en la antigua U.R.S.S., se encuentra María Montessori en Italia, quien después de realizar varios trabajos con niños “anormales” como antes se decía, crea su método educativo.

Es hasta 1907 que surge la primera “Casa dei bambini”, la primera institución, podemos decir escolar, que lleva en su cotidianeidad la filosofía y metodología montessoriana.

Desde entonces hasta nuestros días, las escuelas Montessori se han desparrramado por todo el mundo y han abarcado diversos niveles de escolaridad:

Maternal, con la “Comunidad infantil” llamada también “Cuarto de bebés”, precisamente porque abarca las edades comprendidas a los bebés: 0 años, hasta 3 años aproximadamente.

Preescolar, con la “Casa de los niños” que cubre desde los 3 hasta los 6 años aproximadamente.

La escuela primaria, con los “Talleres” que abarcan desde los 6 hasta los 12 años aproximadamente.

En México, no tenemos secundarias Montessori, en su lugar se han creado algunos centros educativos de enseñanza personalizada, siguiendo principalmente la trayectoria del pedagogo francés Pierre Faure, quien desde mediados del presente siglo ha contribuido con su labor a la práctica y reflexión de la tarea pedagógica; Faure aconseja una educación surgida de la actividad de los alumnos, pues para que la vida tenga efectos de trascendencia en los seres humanos debe desarrollarse en la actividad de cada quien, porque solamente así logramos un auto conocimiento por vía de nuestras posibilidades, alcances, talentos e intereses. “En las sugerencias para la innovación valora cuidadosamente todos los aspectos de la vida escolar. Es tan importante para él la continuidad y la universalidad de la educación en las estructuras de la enseñanza como el espacio, el tiempo dedicado al trabajo personal, a la relación alumno-profesor, el material, las actividades extraescolares, etc. Nada es insignificante en una tarea en donde los factores decisivos son múltiples e interdependientes” (3)

A partir de la década de los setentas, se inicia en nuestro país la llamada Reforma Educativa con la cual se pretende que los programas escolares sean actuales: es decir, que contemplen la formación para el futuro pero también sean congruentes con el

.....
3.- Pierre Faure, “*Ideas y métodos en la educación*”, prólogo.

presente del niño (entiéndase del educando, no de un sujeto en particular), por lo que los planes y programas escolares correspondientes a los diferentes niveles deberán concordar con los “avances científicos sobre el conocimiento del desarrollo infantil”, y además, optimar los recursos presupuestales en aras de un mayor alcance a la población. Por estas razones la teoría de Piaget impregna los programas de preescolar y primaria principalmente, pero también está modificando a la secundaria; el preescolar oficialmente, se inicia a los cinco años, no como antes desde los cuatro: “menos tiempo para más educandos” propagaba la publicidad de principios de los ochenta.

La Reforma Educativa se inicia con mayor fuerza en los primeros grados de la educación básica, la cual incluye a los tres niveles que hemos mencionado: un año para preescolar, seis para la primaria y tres para secundaria.

Nuestra escuela se encuentra inmersa en este ambiente, por un lado la influencia de la Escuela Nueva, con las implicaciones que este concepto lleva; por el otro, los cambios producidos por la Reforma Educativa de nuestro país.

Consta de un modesto establecimiento que cuenta con dos edificios, uno para preescolar y aula de eventos múltiples y el otro para la primaria y las oficinas, cada uno tiene pequeñas áreas verdes y espacios libres. No tenemos secundaria.

El edificio de preescolar cuenta con un salón de “Cuarto de bebés” que contempla: área de trabajo (equipada con mesas y sillas pequeñas, repisas con materiales dispuestos ordenadamente y al alcance de los niños, espejos de cuerpo entero

colocados en una pared, mesa de exposición para objetos o animales interesantes y pizarrones), área de sueño (equipada con colchones, cojines y equipo de sonido), baño privado (equipado con lavabo, escusado y toallero a baja altura y pequeños), área de motivación para control de esfínteres y aseo de los bebés (equipada con entrenadores tipo escusado y mesa para cambio de ropa y aseo de bebés), closet para guardar material que no está en uso, área de trabajo y/o almuerzo al aire libre; además de tener un área verde para jugar y tener diversas actividades al aire libre. Lo atienden una “guía” de cuarto de bebés (es el nombre que se le da a la persona que ha tomado el curso Montessori para hacerse responsable de la dirección del salón) y una “nana asistente”. Su cupo máximo es de 18 bebés cuyas edades fluctúan desde que tienen posibilidades de trasladarse por sí mismos hasta los 3 años aproximadamente. También tiene dos salones para “Casa de los niños”, cada uno está equipado con el material Montessori necesario para el trabajo individual o en equipo de los niños (el mismo está dispuesto ordenadamente, diferenciando las temáticas cognitivas, colocado al alcance de los niños sobre repisas que van de los 0.20 cm. arriba del piso a los 0.70 cm. de altura); una pequeña pero surtida y constantemente renovada biblioteca, una mesa de exposición, pizarrones, closet para material en desuso, grabadora, cocineta con filtro para agua, fregadero y mesa de trabajo y otros materiales que dependiendo del interés del grupo y de la personalidad e intereses de la “guía”, ella puede tener para incentivar a sus alumnos; en cada uno de estos salones trabajan los niños cuyas edades fluctúan entre los 3 y los 6 años aproximadamente; el salón grande tiene un cupo máximo para treinta niños siempre y cuando trabajen dos “co-guías” (compañeras guías) y una nana asistente eventual, el salón chico tiene cupo máximo para 18 niños

atendidos por una guía y una nana asistente eventual. En este edificio también está el salón de eventos múltiples, contiene mesas y sillas de diferentes tamaños (todo el mobiliario de la escuela está adaptado a las distintas tallas que implican las diferentes edades del alumnado y el personal, todo es ligero, resistente y movable para tener más posibilidades de acción), pizarrones, grabadora, algunas repisas a diferentes alturas del piso (en un lugar desde 0.20 cm. hasta 1.00 cm., en otro desde 1.60 cm. hasta 1.80 cm)., una cocineta, un equipo completo de vídeo, algunos materiales Montessori y algunos instrumentos musicales; en este salón se dan clases de inglés a los diferentes grupos del preescolar, de música y rítmica corporal a todos los grupos de la escuela, se programan las posibilidades para el uso de la videoteca y yo tenía la posibilidad de usarlo 8 horas semanales para dar el “Taller Montessori II”. Además, el edificio cuenta con baños, un área verde -aparte de la correspondiente al “Cuarto de bebés”- y un espacio al aire libre.

El edificio para la primaria se encuentra ubicado enfrente de la calle y consta de 3 salones, cada uno cuenta con materiales Montessori adecuados al nivel correspondiente (al igual que en los demás salones se encuentra colocado ordenadamente , diferenciando claramente las distintas áreas de conocimiento y a la disposición de los alumnos), una biblioteca, un equipo de computación, una grabadora, un amplio closet para el material que no se esté usando, área de trabajo individual y otra para trabajo en grupo, una área de cocineta y dos baños; en cada salón trabajan los niños que corresponden a dos o tres grados escolares, su cupo máximo es de 35 niños atendidos por 2 “co-guías” que también son normalistas; hasta las 12:30 hrs. se cumple con las actividades del trabajo en español, tal y como lo marca la S.E.P.,

después el almuerzo (se organizan para que algunos grupos tengan descanso al aire libre -cuando el clima y la contaminación lo permiten-) y después el trabajo de inglés; cada salón tiene su área de inglés y su maestro para el idioma, esta área contiene una pequeña biblioteca con libros del idioma de acuerdo con el nivel de los niños de ese salón, así como materiales especialmente preparados al estilo Montessori para la lengua extranjera. En este edificio también están las oficinas: la Dirección Técnica, la Coordinación Montessori y la Administración y Recepción; también se encuentra el salón del personal de servicio que a su vez es la papelería y bodega de materiales escolares y deportivos. Por último, cuenta con una pequeña área verde y un espacio al aire libre.

Sobre la anterior descripción tal vez aquello que pudiera causar mayor inquietud puede ser el comentario de que niños de varias edades y grados escolares conviven y trabajan en un mismo salón al mismo tiempo. Al respecto solamente mencionaré que uno de los rubros que ostenta toda Escuela Nueva es que intenta “preparar para la vida” y esto no puede suceder si produce condiciones anormales de vida, condiciones preparadas exprofeso bajo criterios erróneos. Vale la pena observar la manera espontánea cuando los niños eligen sus relaciones con otros, cuando se reúnen a jugar, conversar o simplemente convivir, no les importa la edad que tiene el otro, sus parámetros de selección tienen que ver con aspectos más profundos de su personalidad.

Otro aspecto que pudiera también llamar la atención sería el referente a los materiales colocados organizadamente y al alcance de los niños para que ellos los elijan de forma espontánea, la pregunta que suele surgir en este punto es ¿cómo

trabajan para no desorganizarlos, para que el trabajo no se convierta en un caos y el salón en media hora quede totalmente transmutado? la respuesta es que el maestro se convierte en un “guía” y es esta mutación del papel de director, instructor o docente a funciones más modestas (más en correlación con una relación humana espontánea y respetuosa) la que nos responde. En relación a este punto, nuestra escuela es congruente con el corolario de la postura de la Escuela Nueva respecto a la necesidad de actividad manual para el desarrollo de la personalidad integral: ojo, desarrollo de la personalidad de cada niño o niña no sólo del escolar en genérico y abstracto; personalidad integral no primacía intelectual. Una escuela que realmente sea concebida como activa se define no sólo por promover la manipulación de los objetos por sus alumnos, “...sino por [ser] un lugar en donde la educación se realiza en una movilización integral de todas las posibilidades ... [de cada] niño” (4); “la actividad de la mano origina el desarrollo de la mente”, nos dice María Montessori para recordarnos que es de la propia actividad que se desarrollará el pensamiento, pero en otro lado también nos dice que la fuerza que emana del niño para construirse a sí mismo no debe ser obstruida por conceptos erróneos de disciplina que se confunden con el estatismo, la inmovilidad y la docilidad; ante la necesidad que tiene todo niño o niña de movimiento, aconseja la humildad del adulto que pretende guiar, para no obstruir la labor más importante del pequeño y que es la de construir al hombre o mujer que será. Sólo podrá ser “-escuela activa- en la medida que utilice con fines educativos el haz de energía que emana del niño” (5). Este es un aspecto importante que

.....

4.- Gilbert, *op.cit.*, p. 94

5.- *Ibidem*, p. 91.

la escuela moderna, actual o reformada (como lo indica la aludida Reforma Educativa) está queriendo cubrir, pero considero que no será posible que lo alcance solamente modificando y actualizando los programas, aún cuando esto sea realizado en concordancia con las últimas teorías científicas del desarrollo infantil. Es algo mucho más profundo, que tiene que ver con el misterio de la humanización y que a su vez se relaciona con el hecho de que sólo podemos ser en la medida en que somos seres de vínculos con otros y con Otro: "...el niño en su individualidad ... nace de la reunión de niños o de los lazos interpersonales que se tejen entre los niños y que también alcanzan a las personas mayores." (6)

Como vemos, el rubro referente a la necesidad de hacer activa la escuela es mucho más que simplemente lograr que los niños estén ocupados en actividades manuales o modificar los libros de texto para que estén de acuerdo con la Reforma Educativa incluyéndoles muchos dibujitos para intentar así acercar aquello que es abstracto a lo concreto; se relaciona directamente con la necesidad de generar una mutación en el papel del maestro y con otro corolario, igualmente importante y defendido por la Escuela Nueva: el concepto de interés, el interés surgido del niño en la actividad que realiza, punto difícil de combinar con los programas oficiales, las exigencias de muchos padres por cubrirlos y sus deseos, genuinos y comprensibles, de que sus hijos avancen en los conocimientos adquiridos y además lo vayan "demostrando" o al menos se les vaya "notando el avance", difícil también porque para muchos docentes, su labor con los niños les reflejan, como en un espejo, una imagen de sí mismos en su

6.- *Ibidem*, p. 90.

labor profesional: se verá como un “buen maestro” aquél que prepare bien a la mayoría de sus alumnos y mal maestro el que cumpla lo contrario, nunca hablamos de los niños que nos van tocando en turno y lo que ellos nos hacen ser, o cómo nos devuelven nuestra imagen impregnada de su propio brillo: el niño, cada niño o niña, también influye en el adulto con el que se relaciona y desarrolla. Pero en fin, el interés del niño por su tarea o por el objeto con el cual se pone en contacto tiene que ver con lo que la etimología de la palabra expresa: *inter-est*, y que el diccionario define como “inclinación psíquica más o menos vehemente hacia un objeto, persona o narración que atrae o conmueve”(7), en lo cual se expresa con claridad la **relación puesta en juego entre el sujeto y el objeto**; conste que para que conmueva, para que sea más o menos vehemente, deberá tocar fibras profundas, por lo mismo sensibles y desconocidas, porque son inconscientes.

7.- “Diccionario enciclopédico salvat”, Vol. 15, p. 2085.

1.2. Población “atípica” del colegio.

María Montessori inicia su tarea pedagógica siendo profesora auxiliar en la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma, por ello tuvo oportunidad de frecuentar el manicomio y conocer a los niños idiotas que en él vivían. En su libro “El Método de la Pedagogía Científica” comenta que tuvo la intuición de que la cuestión de los anormales era un asunto más pedagógico que médico y en 1898, en el Congreso pedagógico de Turín propuso un método de educación moral; de esta experiencia ella misma nos dice: “...creo haber tocado una cuerda sensible, porque los centros médicos pasaron la idea a los maestros primarios y se extendió en poco tiempo...” (8); a partir de ahí se le encargaron una serie de conferencias para maestras sobre la educación de niños anormales, lo cual desencadenó en que se abriera la Escuela Normal de Ortofrenia a la que dirigió durante 2 años, en ella se trabajaba con niños juzgados como ineducables por insuficiencia mental en la escuela primaria; después, se abrió el Instituto Pedagógico en donde además de alumnos externos, se reunió a los niños idiotas de los manicomios de Roma, ahí fue cuando ella, además de dirigir la actividad de las maestras, se encargó personalmente de enseñar a los niños y se dió cuenta que los actos de educación se basaban en principios más humanos y racionales que los empleados generalmente. Para fundar estos principios, ella se orientó en los trabajos de Itard para la educación de los sentidos y del discípulo de éste, Eduard Séguin quien

8.- María Montessori, “*El método de la pedagogía científica*” p. 34.

en 1846 había escrito su libro "*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*" en el que exponía su método por primera vez; en este método hacía referencia del uso de algunos materiales didácticos graduados matemáticamente que despertaban el interés de los niños para su manipulación, pero también hacía algunas observaciones con respecto a un trato diferente: ya no del idiota sino del idiotismo. María Montessori nos cuenta que durante sus estudios en Bicêtre, se percató que se hacía más uso del material propuesto por Séguin que de su sistema, "...las enseñanzas se hacían mecánicamente y cada maestro seguía al pie de la letra sus [propias] costumbres"⁽⁹⁾, podemos entender que no habían cambiado sus concepciones, por lo que a pesar de las "buenas intenciones" de los profesores, continuaba la avidez por recibir consejos ya que en la práctica el método de Séguin para educar a los idiotas resultaba pura ilusión; la respuesta de la Dra. a estas circunstancias nos las expresa más abajo en su mismo libro: "Por el contrario, lo que se ha de hacer es tratar de despertar en el alma del niño el hombre que duerme todavía en él.

Yo tuve esta intuición y creo que no fue el material didáctico, sino *mi voz que los llamaba, lo que despertó a los niños* y los indujo a usar el material y a educarse. Me guiaron en mi trabajo el gran respeto por su desgracia y el amor que estos infelices niños inspiran a quienes los tratan.

Ya Séguin se expresaba así, y leyendo sus pacientes experiencias comprendí bien que el *primer material didáctico* que él usaba era únicamente de *orden espiritual*"⁽¹⁰⁾.

.....

9.- *Ibidem*, p. 37.

10.- *Ibidem*, p. 37-38. (cursivas más).

Con esto nos da las bases para pensar que no es el material, ni el ambiente físico de un ambiente preparado lo que realmente va a originar el cambio, lo realmente trascendente es el trato humano, más adelante lo confirma: “Todo lo que sea infundir valor, reconfortar el espíritu, hacer surgir el amor y el respeto, implica darse, prodigarse en ese sentido y hay que prodigarse si se quiere vigorizar y renovar la vida en torno nuestro.

Sin esto el *estímulo externo* [(entiéndase el material, el ambiente preparado)] pasa inadvertido,...” (11)

Montessori complementó la influencia de los Doctores Itard y Séguin incluyendo en su método el aprendizaje de la lecto-escritura pues ella consideraba este aprendizaje importante para la vida, por lo tanto, era una herramienta necesaria para estos niños; intentó una metodología bastante original: incluía alfabetos movibles (algo así como rompecabezas de letras) y un estilo fonográfico para el reconocimiento de las gráficas, al mismo tiempo, este material y este estilo, facilitaban una relativa independencia del niño quien no requería forzosamente del adulto para continuar practicando. Los resultados fueron sorprendentes, pues consiguió “...que algunos idiotas del manicomio llegasen a leer y a escribir tan correctamente que pudieron presentarse en examen (*sic*) en las escuelas públicas junto con los niños normales y ser aprobados”(12). estos resultados la condujeron a pensar que lo que sucedía no era que los niños anormales hubieran abolido sus deficiencias, sino que lo que realmente acontecía era que habían

11.- *Idem.*

12.- *Idem.*

recorrido **otro camino** pues habían sido ayudados en su desarrollo psíquico, mientras que las condiciones a las que se enfrentaban cotidianamente los niños normales eran sofocantes y deprimentes, aniquilantes más que enaltecedoras. Lo anterior le planteó un nuevo reto: traspasar estas experiencias y circunstancias de vida cotidiana a niños normales; estaba convencida de que el abismo entre la insuficiencia y la normalidad, bajo circunstancias similares de desenvolvimiento y desarrollo, sería insalvable.

La oportunidad llegó en 1907, cuando el ingeniero Eduardo Talamo, quien ocupaba el puesto de director general de la sociedad inmobiliaria del Instituto Romano de los “Beni Stabili” le solicita ocuparse de ubicar a los niños de 3 a 7 años en una sala que le otorga para reunirlos y evitar que estuvieran por todo el inmueble sin nadie que los vigilara, causando destrozos y problemas; eran niños humildes, hijos de obreros que necesitaban, ambos padres, salir a trabajar para conseguir el sustento de cada día, niños abandonados a su suerte cotidiana, sin adultos que vigilaran, supervisaran y cuidaran de ellos y de su entorno. Curiosa situación para el nacimiento de una escuela, pues no son instancias del orden de lo pedagógico las que lo solicitan, por lo que de alguna manera, se encuentra liberada de las exigencias de las mismas. Además, la inmobiliaria no tenía presupuesto para compra de materiales y mobiliario escolar por lo que el lugar se tuvo que amueblar con mesas y sillas pequeñas, así como repisas y estantes, muebles que pudieran ubicarse dentro de la clasificación de lo hogareño; los materiales que conocía la Dra. Montessori del método Séguin no eran considerados materiales escolares así que fue posible adquirir algunos, también fue necesario reclutar y preparar a una muchacha sin preparación especial alguna a quien la misma

Montessori aleccionó y supervisó. Circunstancias curiosas pero al mismo tiempo favorables porque permitieron iniciar una labor pedagógica sin tantos prejuicios y vicios de lo escolar.

En ese mismo año se abrieron dos nuevas “Casas de los niños”, una en el mismo barrio de San Lorenzo y otra en el distrito obrero de la “Humanitaria”, después otra para niños de otras clases sociales, ya no de los barrios populares: en el edificio moderno de los Prati di Castillo, en la calle de Famagosta. Para 1914 ya habían llegado hasta Barcelona, mientras la Dra. Montessori continuaba dando cursos sobre su método de educación y supervisando el funcionamiento de las escuelas que continuaban adscribiéndose a su filosofía y metodología. La segunda guerra vino a frenar esta rápida expansión, pero al término de ésta se siguieron difundiendo hasta llegar a otros continentes.

Fieles a su origen, toda escuela Montessori incluye en sus listas de inscripción y asistencia alumnos que padecen diferentes atípias, tales como síndrome de Down, diversos problemas de lento aprendizaje, secuelas por lesiones traumáticas o enfermedades como por ejemplo: hidrocefalia, meningoencefalitis y epilepsia entre otras; hipoacusia, ceguera y otras hipopercepciones sensoriales; diversas enfermedades y/o debilidades del aparato locomotor; niños que implican verdaderos casos de patologías conductuales y/o caracteriales con sus respectivos problemas de socialización, etc. etc.

Desde su fundación, en el Colegio Loyan se han inscrito aproximadamente un centenar de niños que han padecido algunos de los problemas anteriormente mencionados, muchos de ellos han terminado su primaria con nosotros, algunos otros se han cambiado de institución; de la población con quien hemos podido continuar un seguimiento, hemos observado que a veces son niños que no pueden proseguir con los estudios de la escuela secundaria porque terminan deficiente o apenas suficientemente su primaria, sin embargo, nos queda la satisfacción académica de que manejan la comunicación que implica el sistema de lecto-escritura en su lengua materna y los conceptos matemáticos mínimos indispensables para la convivencia cotidiana del mundo que les rodea, entre otros aspectos de cultura general que, dependiendo de sus intereses personales, asimilan; pero sobretodo, en el aspecto humano, nos queda la gran y enorme satisfacción de que se descubren como seres con capacidades y limitaciones al igual que todos los demás, aprenden a aceptarse como son, con sus problemas y deficiencias, aprenden a ser aceptados por los otros e incluso, a darse a respetar por los otros, lo cual implica aspectos de convivencia verdaderamente trascendentes para toda su vida y de quienes los rodean.

El estado de aquello que llamamos “la normalidad”, no puede asegurarse ni para toda la vida, ni para todos; una enfermedad, un accidente, una circunstancia de vida, puede llegar a generar tal afectación que se sienta como una fragmentación de la estructura de la personalidad de alguien anteriormente considerado como “normal o sano”; a los niños, considerados por la sociedad como personas “sanas o normales”, el hecho de convivir con niños que padecen diversas atípicas, les sirve también para aceptar ciertas circunstancias de vida y relacionarse con ellas sin tantos prejuicios.

Durante los 6 ciclos escolares que trabajé en alguno de los salones de “Casa de los niños” tuve en mis listas de asistencia a un total de 19 niños (por supuesto también hubo niñas) que padecían o padecen diversas modalidades de atípias. Haciendo un recuento, hubo 5 pequeños que padecen algún problema de tipo orgánico: una de ellos padece secuela por hidrocefalia, otro secuela por meningoencefalitis, uno más secuela por lesión traumática, otro una secuela por lesión no definida recibiendo atención psiquiátrica y tomando los medicamentos de risperdal y aldol, por último, una pequeña con un problema de deficiencia en el tono muscular del lado izquierdo de su cuerpo ocasionándole debilidad para sostener y transportar objetos e incluso caída del cuello y la cabeza hacia ese lado. Hubo 5 con diversos grados y tonos de conflicto emotivo, origen de patologías más o menos difíciles con respecto a su carácter, produciéndoseles diferentes problemas de conducta social y acercamiento hacia los otros y el material para trabajar y lograr avances académicos. Los 9 restantes, al igual que los anteriores, con problemáticas de tipo emotivo pero más fácilmente conducidos e influenciados en un ambiente de grupo en el que la mayoría de los niños con los cuales conviven y se relacionan para trabajar los guían, además de la Guía y la nana; de estos 9 niños, hubo algunos que requerían ser un poco o mucho “motivados” por mí para que aceptaran sociabilizarse con sus compañeros y/o relacionarse con el material para trabajo individual o de grupo.

Durante esos ciclos escolares, que van desde 1988 hasta 1994, estos 19 niños convivieron, se desarrollaron y recibieron la influencia de otros niños considerados por la sociedad como “normales”; niños bien adaptados, inclusive algunos, buenos estudiantes pues lograban avances académicos sorprendentes. De ellos, continúan en

la escuela 12 y se han adaptado y logrado avances académicos que los ayudan a superarse y afianzan su autoestima; 3 están por presentar sus exámenes para la secundaria y seguramente les irá bien, pero lo más importante es que han crecido en un ambiente que NO los ha etiquetado como niños difíciles, flojos o con problemas, son solamente niños, individuos, cada uno con su propia personalidad, son sujetos sujetos a su cultura, historia e incluso prehistoria personal. De los 7 restantes, he podido continuar en contacto con las familias de 3 de ellos y sé que se han adaptado bastante bien en sus nuevas escuelas, es más, uno de ellos asiste conmigo actualmente a Visitas de Trabajo Psicopedagógico y realmente lo considero un chico brillante que ha podido superar y manejar suficientemente bien su conflictiva emocional como para evitarse problemas de rendimiento académico y tensión familiar.

Recuerdo que durante esos mismos años mi compañera y amiga que guiaba a los niños del otro salón de “Casa de los niños” tuvo inscritos en sus listas: a una niña con hipoacusia, tres pequeños con síndrome de Down (uno de ellos terminó la primaria cuando tenía 14 años de edad, adquirió un buen nivel de lecto-escritura y un manejo suficiente de las cuatro operaciones básicas de aritmética, así como un buen conocimiento de geografía en cuanto a cultura general se refiere. Actualmente está estudiando talleres de diversas manufacturas y trabajando como ayudante en el archivo y mensajero, en un despacho de profesionistas; además, quiere continuar con sus estudios de inglés para mejorar su pronunciación y que personas ajenas a su familia “le entiendan”, luego estudiar un par de años en el extranjero), varios casos de

diversas modalidades de secuelas por lesiones y otros varios casos de niños con diferentes modalidades, grados y tonos de conflictiva emocional.

1.3. Propuesta del Taller de Educación Especial.

El último ciclo escolar que estuve en preescolar fue el correspondiente a 1993-1994, durante el mismo la escuela sufrió cambios que de alguna manera fueron propiciados por la coyuntura socioeconómica que estaba pasando México durante el gobierno de Carlos Salinas: creíamos formar parte de un país en vías aceleradas de desarrollo que se acercaba rápidamente al primer mundo; con la firma del TLC se vislumbraba una apertura comercial que no había tenido precedentes, la misma implicaba retos en todos los órdenes y las presiones por parte de los padres no se hicieron esperar; querían una educación (entiéndase instrucción académica) de acuerdo con los retos primermundistas que el mundo estaba deparando para sus hijos. Empezaron por sugerir más equipos de computación para cada ambiente, que los mismos abarcaran incluso los ambientes de Casa de los niños y sería mejor si también llegaban al Cuarto de bebés, se escuchaba la propuesta de la creación de un laboratorio de cómputo; hacer bilingüe a la escuela era otra de las exigencias, el español, nuestra lengua materna, ya no es suficiente para las exigencias del mundo moderno, dar énfasis al idioma inglés era la prioridad. La incertidumbre incrementó la fantasía de que el mundo del futuro que les tocará a los niños de hoy exige que el campo educativo les de anticipadamente las herramientas que requerirán en las labores cotidianas de su mañana. Los programas noticiosos de radio y televisión ayudaron a convencernos de esa “realidad”, por un lado analizaban el camino que México estaba recorriendo en el panorama mundial, alabando los logros del gobierno salinista ya que gracias a sus eficientes medidas de política neoliberal nuestro país se acercaba a grandes pasos al primer mundo; además, por otro lado, los análisis que por los mismos medios se hacían (y se hacen) del sistema

educativo, llevaban (y llevan) a la conclusión de que las medidas, los programas, los horarios, calendarios escolares, exámenes de selección, etc. etc., es decir todas las acciones y medidas del ambiente escolar responden a mundos arcaicos que corresponden a eras que ya no estamos viviendo, por lo tanto, ¿cómo pretendemos educar-instruir para el futuro?, hay que cambiar, es necesario anticiparnos a lo que el futuro deparará para educar-instruir hoy.

No es este el lugar para analizar con seriedad los factores y circunstancias que mueven al Sistema Educativo Nacional, ni porqué las vicisitudes de nuestro querido México afectan de tal o cual manera a una escuela de tantas y tantas que hay, pero es importante para los fines de este informe expresar, aunque sea someramente, las causas que movilizaron a efectuar cambios para poder comprenderlos.

Desde su inicio hasta el ciclo escolar 92-93, en la escuela siempre se había dado inglés como una lengua extranjera que, como tal, es imposible tratar de transmitirla en un ambiente de vida adecuado para que los alumnos la asimilen tanto como la materna, para esto se requiere un apoyo incondicional por parte de los padres para que surja en sus hijos un gusto por el idioma extranjero, pero también una aceptación de valores, gustos y costumbres propios al país vecino que lo habla y además, obviamente, que en cada casa se generen las condiciones de práctica cotidiana para éste. Ser bilingüe realmente, implica haber estado inmerso desde el nacimiento en un ambiente bilingual, haber sido sometido a condiciones de estructuración bilingual, poderse expresar afectiva y emocionalmente en dos códigos lingüísticos. Bajo estas circunstancias que puede hacer una escuela para generar cierta tranquilidad en los padres y no verse sometida a una excesiva pérdida de alumnado.

Con respecto a la computación, en cada salón Montessori sólo existe un equipo completo de cada material que necesitan los alumnos para sus actividades, es decir: en cada salón sólo hay un gabinete de mapas y en cada gabinete de mapas sólo hay un mapamundi, un mapa de cada América, uno de Asia, uno de Europa, uno de África, etc., para matemáticas sólo hay un Banco para el Sistema Decimal, sólo uno de cada una de las diferentes posibilidades de práctica para las 4 operaciones aritméticas, etc. etc. y etc. para cada una de las áreas cognitivas y los materiales con que se apoyan; lo anterior plantea que si un material está siendo utilizado por un alumno para un trabajo individual, pues él tendrá prioridad de uso hasta que termine, simplemente por limitantes espacio-temporales, pero los mismos materiales pueden ser utilizados para trabajos en equipo. La computadora no es la excepción, para que cada alumno tenga la oportunidad de familiarizarse con el equipo, aprenda a manejarlo con diversos programas didácticos, aprenda a escribir e imprimir, incluso para que descubra su gusto o aversión por las nuevas tecnologías, es suficiente con un equipo por salón. El tranquilizante tenía que venir por el lado de asemejar la escuela a lo que conocemos como escuela bilingüe, dar más horas de inglés a cada niño, separar a los alumnos por niveles para que a los maestros les fuera más fácil dar su clase tal y como acostumbran en otras escuelas, no aceptar niños excesivamente retrasados o adelantados en cada grado, tampoco aceptar niños con dificultades extremas de conducta o problemas de audición, entre otros.

Durante el ciclo 93-94, los niños que no podían formar parte de los grupos de inglés se quedaban con el maestro de español que le tocara la guardia de salida ese día, con él trabajaban de 12:30 a 14:00 horas; esto implicaba que de lunes a viernes estos niños no tuvieran ni un lugar ni una persona constante, es más, ni siquiera un nombre; la costumbre hizo por que se les empezara a llamar "los chicos del grupo de la guardia". No es difícil imaginarse los problemas y

dificultades que tal organización empezó a generar: por el lado de los maestros de español, dependiendo del carisma y las habilidades de cada quien para dirigir a un grupo de niños con diversas dificultades, aún cuando fueran pocos niños (de 10 a 15) y con trato personalizado, empezaban a tiempo o tarde, con el grupo completo o incompleto, conservando al grupo inicial trabajando, entretenido o disperso, se ubicaban en un edificio o en otro, etc.; del lado de los alumnos, en general no parecía gustarles el rato de la guardia, ni siquiera que se les llamara “los chicos de la guardia”. Algunos padres a veces iban a las 12:30 por sus hijos, aún cuando aparentemente “perdieran” tiempo de clase.

La educación es un proceso que está impregnado de la vida cotidiana, por eso a veces, se dejan de considerar aspectos que por evidentes parecen perder importancia; por muy cuidadosa que se haga toda planeación, no puede funcionar si no son considerados los factores de las relaciones humanas; no obstante, es mucho más frecuente de lo que uno quisiera ver fenómenos similares en todas las escuelas e, incluso, a veces parecieran ser fomentadas por el Sistema Educativo Nacional que favorece el aprovechamiento de todos los recursos, aún antes de la importancia de las relaciones humanas.

Mi salón de preescolar estaba en la planta baja, muy cerca del salón de usos múltiples y de una agradable área verde que podía ser utilizada para trabajo al aire libre, por eso en ocasiones el maestro del turno de guardia se ubicaba con su grupo cerca de mi espacio, me daba cuenta de qué sucedía, eventualmente alguno de los chicos pasaba a saludarme e incluso se quedaba trabajando como mi ayudante durante la última hora del trabajo de mis párvulos, o simplemente observando nuestro trabajo.

Educar es mucho más que solamente instruir o enseñar, es algo tan complejo que va más allá de dirigir, guiar o encaminar, implica la puesta en juego de todos los aspectos del ser de quienes están inmersos en ese proceso, *lo da la vida misma*, con todas las circunstancias que la envuelven, sobre todo la compañía: la aceptación o rechazo, el simplemente tolerar o acompañar, el brindar una buena, mala o regular acogida es sentido por los involucrados, por lo que crea efectos en todos los factores de la personalidad.

Yo pensaba que lo primero que necesitaban estos niños, era convivir con sus compañeros y maestros tal y como lo habían estado haciendo: simplemente, si no tenían interés por el inglés, pues que no lo tomaran y si lo tomaban y solamente aprendían alguna que otra palabra pues ya era ganancia, pero las necesidades de la escuela, las presiones por parte de muchos padres que amenazaban con sacar a sus hijos, los temores de la Coordinación y la Dirección técnica dieron con los cambios.

Lo que necesitaban estos niños era antes que nada aceptación, puesta en práctica primordialmente en constancia de espacio, tiempo y, sobre todo, personas de relación. Se daban las condiciones para la creación de un nuevo espacio, darle nombre (un nombre que diera sentido, pero sin etiqueta), el aterrizaje pedagógico, eran lo de menos, al menos para mí, pero no podía proponerlo así, por lo que me afiancé de las necesidades primordiales: constancia de vínculos de relaciones humanas y constancia espacio-temporal, eran las condiciones mínimas necesarias para dar apoyo académico en el lenguaje materno, porque forzar el aprendizaje de un idioma extranjero a quienes tienen problemas con su propia lengua, me parece una total irreverencia. El pretexto pedagógico estaba dado, seguramente con estas necesidades cubiertas lo de más es lo de menos, es simplemente cuestión de la forma. La coordinadora Montessori y dueña de la escuela me dijo: -“Elabórame el anteproyecto de tu propuesta, veamos si la podremos poner en marcha

para el próximo ciclo escolar”. Tiempo para pensar en el aterrizaje pedagógico al estilo Montessori, lo expondré en el capítulo III.

CAPITULO SEGUNDO.

MARCO TEORICO CONCEPTUAL:

2.1. La familia en la formación de la personalidad.

En su libro *“El niño, el secreto de la infancia”* la doctora Montessori nos dice que un niño recién nacido no es un organismo terminado, es apenas un cuerpo de mamífero cuyo sistema neurológico, biológicamente, está inacabado; necesita mínimamente, de tiempo y ejercitación para su maduración, pero va más lejos cuando nos menciona que un bebé humano es un “embrión psíquico”, concepto con el cual hace referencia a la capacidad del ser humano para integrar, en su ser, el ambiente que le rodea, el ambiente que lo acoge a su llegada en el mundo aéreo y le brinda o niega los elementos necesarios para su desarrollo. Para ella el “embrión psíquico” tiene la capacidad para encarnar el ambiente del entorno, simplemente porque en su interior lleva la potencialidad del desarrollo humano, el cual será muy similar en todas las culturas y tiempos de la humanidad, esto es: en todas las culturas y tiempos del ser humano, cada niño tiene que esperar más o menos un tiempo similar antes de poder sentarse por sí mismo, de poder caminar, antes de poder hablar, etc.; lo importante es que en las profundidades de su ser, cada ser humano lleva un misterio de desarrollo que le permite formarse a sí mismo, incluyendo en su ser al ambiente de su entorno. Françoise Dolto, nos ha dicho que somos seres de adopción, por ser de filiación al lenguaje, es decir por tener la capacidad de “hacernos” en concordancia a la cultura del entorno próximo, nos habla de un inconsciente anterior al de Freud y diferente a éste, un inconsciente “...relacional, anterior al propiamente libidinal; es relacional con la planta,

con la vida, y común a todos los individuos de la especie, niños o adultos. Esto atañe al placer de ser, entretelado con este tener-cuerpo” (13). Por su parte, Jacques Lacan, nos dice que todo ser humano estructura su ser en función del deseo del Deseo del Otro, fórmula con la cual expresa la importancia fundamental que tienen las primeras relaciones humanas en la estructuración de cada personalidad.

Tanto la Dra. Montessori como la Dra. Dolto dejan ver a través de sus escritos que cada humano que nace tiene dentro de sí una energía especial que dirige su desarrollo y que le pertenece, por decirlo así, exclusivamente a sí mismo, le brinda la limitada libertad de “elegir” cómo construirse en función del ambiente del entorno, cómo asirse al símbolo, a la cultura, al mundo humano del lenguaje. Por su parte el Dr. Lacan, es mucho más tajante y en su fórmula de estructuración deja todo en función del Deseo con mayúscula y que se refiere al Deseo del inconsciente, Deseo que “obligará” al sujeto naciente a inscribirse como significante en el mundo del lenguaje, dirigirá, desde un más allá -que se vincula con la propia pre-historia-, la elección de su inscripción.

Cuál es la verdad, no lo sé, que lo resuelvan los psicoanalistas, es su campo. Como pedagoga lo que me interesa es el hecho real de la inmadurez neurológica y la capacidad del niño para encarnar su ambiente; si es en función del Deseo del Otro o de la energía que dirige los misterios de su desarrollo, o de los dos aspectos al mismo tiempo, para mí no es lo importante.

El pedagogo, del griego: “*paidagogós*; de *país*, *paidós*, niño, y *ágein*, conducir” (14), es, como

.....

13.- Françoise Dolto, “*Seminario de psicoanálisis de niños. 3 inconsciente y destinos*”, p. 12

14.- “*Diccionario enciclopédico salvat*”, Vol. 21, p. 2916.

su etimología lo indica: el profesional; aquel que profesa, que cree, que tiene fe, en la importancia de conducir, guiar, acompañar al niño. Como tal, reconoce la importancia, trascendencia, de las relaciones humanas en todo momento, las cuales, seguramente deberán ser mucho más impactantes, influyentes, decisivas en cuanto a la inmadurez neurológica del organismo; el proceso de mielinización de las fibras nerviosas, tal vez, sea el proceso biológico que posibilite la encarnación de la cultura, la adopción al mundo del símbolo.

En su libro "*La familia*", Lacan nos dice que el matrimonio, institución que emerge de la familiar, tiene una influencia predominante sobre cualquier otra, en la capacidad de transmisión a través de una "*herencia psicológica*", de "...estructuras de conducta y de representación, cuyo desempeño desborda los límites de la conciencia" (15). Para él la familia humana es un hecho social, cultural, que por lo mismo nunca pone de manifiesto a los instintos, sino siempre a los complejos que son el resultado de factores culturales que los dominan en su contenido, forma y manifestación. Sin embargo, complejo e instinto, se encuentran relacionados en 3 aspectos: "lo más profundo del enigma del instinto, los cambios culturales que se dan entre uno y otro grupo y, a pesar de estos últimos, la permanencia hacia un mismo objeto"; por lo que todo complejo tiene un vínculo con lo biológico de la especie, pero también con lo cultural del grupo; tienen la cualidad de producir efectos psíquicos inconscientes que generan imagos. La familia, el matrimonio dentro de ésta, o el tipo de relación de pareja que lo sustituya, es el fundamentador de los complejos más estables y más típicos que desempeñan el papel de "*organizadores en el*
.....

15.- Jacques Lacan, "*La familia*", p.16

plano psíquico”, “...de ese modo dominan los factores que en la conciencia parecen integrarse mejor a la personalidad”⁽¹⁶⁾ ya que incluyen aspectos inconscientes y fenómenos conscientes como los sentimientos.

En la escuela, como maestros, podemos ver, intuir, los efectos de la triangulación edípica en la personalidad de los niños. Es común escuchar a algún docente referirse a aspectos de la personalidad de alguno de sus alumnos como efectos producidos por la influencia de los padres en su persona; incluso la capacidad de los padres para escuchar, tolerar, solicitar o evitar consejos para la educación de sus hijos pareciera estar en correlación con la apertura o cerrazón de la triangulación edípica. Recuerdo que en alguna de las pláticas que solía tener con el grupo de padres de mi salón de preescolar, intenté un ejemplo didáctico de esto: A la versión didáctica del triángulo (llevé un triángulo **equilátero** de cartulina) de la función escolar (familia, escuela, educando), igualé otro triángulo, también equilátero, en cuyos vértices de la base quedaban: padre por un lado y madre por el otro, en el vértice superior: el hijo (cada uno de los hijos, un triángulo para cada hijo).

Llevé a los oyentes (padres y madres de los párvulos de mi grupo) a que pensaran qué sustentaría al triángulo de la familia, qué lo rellenaría, por así decirlo, qué le daría la forma y ubicaría a cada uno de los personajes en su vértice, su lugar; después de mirarse unos a otros, una voz dijo: “¿el orden de las relaciones familiares?”, a lo que contesté: “sí; y ¿qué le da orden a las relaciones familiares?”, alguien contestó: “¿El afecto, el cariño y amor de los padres?. El respeto mutuo.”, como educadora, como pedagoga quedé satisfecha con esa respuesta y asentí

.....

16.- *Ibidem*, p.29

porque en ella se vislumbra el estilo de la relación de pareja que sustenta a la historicidad de cada niño.

Madeleine L. Rambert en su libro *“La vida afectiva y moral del niño. doce años de práctica psicoanalítica”*. nos dice que *la vida afectiva de la pareja se verá reflejada en la formación de la personalidad de cada hijo*, más allá de lo que cada uno de los padres conscientemente pretenda, se trata de las profundidades del ser de cada uno de los integrantes de esa pareja : “Es su influencia profunda, la influencia de su inconsciente, lo que obra en forma más directa...., una parte importante de la educación escapa al control de los padres: es la que realizan involuntariamente, con sus actitudes, tono de voz, miradas [, etc.]. El niño, muy sensible a lo inconsciente de sus padres, reacciona ante los profundos sentimientos de felicidad de [(y entre)] ellos, lo mismo que ante su nerviosidad y angustia.” (17).

17.- Madeleine L. Rambert, *“La vida afectiva y moral del niño. Doce....”*, p. 7-9.

2.1.1. El papel de la madre, su función en el desarrollo de la personalidad infantil.

La generalidad de los autores que hablan sobre el desarrollo infantil dan un importante papel a la función materna; todos concuerdan en que la madre, o quien hace su función, es el adulto que mayor importancia reviste para el bebé; la cultura popular, independientemente del grupo humano al cual se refiera, también lo expresa de diversas maneras, trátese de algún poblado remoto o metrópoli en Asia, África, Europa, Oceanía o América, el binomio madre-hijo siempre se percibe en las labores cotidianas; una madre con su hijo en los brazos, el rebozo, la cangurera, el bambineto o la carreola se vislumbran como diferentes entre la gente de la comarca o la muchedumbre de la gran ciudad; los demás, nos damos cuenta de esa relación humana que deja traslucir una diferencia cualitativa con respecto a los otros vínculos humanos que la rodean.

En qué consiste tal diferencia, se trata de una intensa identificación empática entre la madre y la criatura, necesaria para que ésta última pueda tolerar y superar poco a poco la angustia inconcebible que implica la existencia como un cuerpo autónomo; la madre que sea capaz de responder ante las necesidades de apego, alimentación y atención que el bebé reclama, así como a la progresiva demanda de independencia que con diversas señales emitirá el pequeño, es decir: aquella madre que sea capaz de entender o dar sentido a los signos que la criatura emita con respecto a sus necesidades de supervivencia así como de independencia cumplirá con su función materna al proveer los factores para un desarrollo emocional que será el cimiento para la estructura de la personalidad del otro ser.

Es la madre, la persona que en vínculo empático con su hijo, permitirá a la criatura acceder a un lugar intermedio entre el yo y el no-yo, entre el interior y el exterior, entre el uno y el otro; es

la madre (o quien cumpla su función, la función maternizante -actuar maternalmente en el campo psíquico-), quien dará la posibilidad al bebé de crear *un área intermedia* en la que surge la capacidad de crear aquellas producciones que nos posibilitan sentirnos vivos, ese lugar intermedio, está en estrecha relación con el lugar del *sí mismo* y se encuentra en el borde, en el límite de la relación afectiva entre la madre y su hijo.

D. W. Winnicott, pediatra y psicoanalista estudioso de las relaciones humanas entre madres e hijos, sobre todo de los recién nacidos y de los niños pequeños, *percibe que la magia de toda vida creativa e imaginaria se encuentra en el vínculo de la relación madre-hijo* al posibilitar el surgimiento de una paradoja que el mismo pide sea respetada, paradoja que como tal, contiene una formulación correctamente expresada pero con un "extra" que no encaja y la enriquece. Tal paradoja reconoce "...la complejidad y la importancia de las primeras etapas de la *relación de objeto y la formación de símbolos*" (18) , se refiere a los objetos transicionales y a los fenómenos que desencadenan. Los objetos transicionales incluyen a cualquier objeto o circunstancia que invista para el bebé un significado especial, tal pueden ser el chupeteo del puño o del pulgar, la punta de la frazada, el acariciamiento del cabello o el osito de felpa, no importa que para el observador, tales objetos pertenezcan al propio cuerpo del bebé o le sean objetos totalmente externos, lo que importa es que *para el bebé representan un tipo afectuoso de relación de objeto, para él (el bebé), se ubican en una zona intermedia entre el adentro y el afuera*, porque para él aún su propio cuerpo no está integrado, aún no hay imagen corporal, lo mismo pueden ser partes de su propio cuerpo o un objeto ajeno; pero cuando el osito, la frazada o su puño o cabello

.....

18.- D. W. Winnicott, "*Realidad y juego*", p. 15 (cursivas más).

quedan investidos de esa relación afectuosa, ya no son más cualquier objeto, se convierten en *su objeto especial*, lo importante para el bebé es el *uso* que él hace de éste objeto porque es este uso lo que va a desencadenar los fenómenos transicionales, este uso que para el bebé representa una defensa contra la ansiedad porque a su vez, los objetos representan al pecho materno, o más bien, al conjunto de los cuidados maternizantes. Uso que paulatinamente permitirá al bebé reconocer a los “objetos-distintos-que-yo”, porque al chupeteo o contacto con el osito, a esas conductas y actitudes, el bebé las acompaña de producciones mentales como pueden ser fantasías o imágenes en calidad de pensamientos, es decir la creación de un objeto interiorizado que le retribuye la presencia del objeto real ausente al cual representan, esto es lo increíble de los fenómenos transicionales que *le dan fundamento a la actividad psíquica imaginaria*, crean en el nuevo ser un espacio en el que se origina el proceso para que el sujeto pueda captar los factores externos y los integre a su ser, *fundamentan la capacidad y calidad del vínculo del sujeto con su entorno*. Winnicott lo expresa aun con mayor profundidad cuando nos dice que “esta consecuencia lleva asociada la existencia psicósomática de la criatura, que *empieza a adoptar una pauta personal*; ... [ya que] la psique habita en el soma, ...” (19). Es la identificación emocional de la madre con su hijo la clave para el desencadenamiento de estos fenómenos, identificación que surge del hecho real de que en un periodo de la vida madre e hijo habitaron un sólo cuerpo, pero después del alumbramiento, la fantasía, la imaginación, *el imaginario*, hace que perdure tal situación de empatía: “por regla general, las madres se identifican, de una u otra forma, con el bebé que crece en sus entrañas, lo cual les permite emplear una potente capacidad

.....

19.-D. W. Winnicott, “*El proceso de maduración en el niño*. (Estudios para una teoría del desarrollo emocional)”, p. 50. (cursivas mías)

para intuir las necesidades del bebé. ...Esta identificación con el bebé dura cierto tiempo después del alumbramiento y luego, poco a poco, pierde importancia ... la madre que no adolece de ninguna deformación en este sentido se muestra dispuesta a aflojar su identificación con la criatura a medida que ésta se va separando necesariamente de ella” (20).

La imagen corporal que el niño forma de sí mismo se inicia en la mirada de la madre, en todas sus acciones y actitudes maternizantes que le devuelven, a la criatura, la sensación necesaria para sentir que ha sido reconocido como un ser que tiene o no la capacidad para interiorizar el esquema de su propio cuerpo así como la sensación de funcionamiento de los distintos órganos y miembros que lo componen y el modo personal de integrar los conceptos de tiempo y espacio, “puede afirmarse que la satisfactoria protección del yo por parte de la madre (en relación con las angustias inconcebibles) permite que [en] la nueva persona humana se edifique una personalidad de acuerdo con el patrón de una continuidad existencial. Todos los fallos (susceptibles de producir una angustia inconcebible) ocasionan una reacción de la criatura, reacción que corta al través la continuidad existencial. Si persisten las reacciones de esta índole se instaura un patrón de fragmentación de la existencia. La criatura que presente un patrón de fragmentaciones de la línea de continuidad existencial se enfrenta a una labor de [su] desarrollo que, casi desde el mismo principio, apunta hacia la psicopatología” (21).

Por su parte, Lacan, en su libro “*La familia*” nos habla de lo mismo, pero por medio de otros términos conceptuales a través de los cuales pareciera intentar ser más explícito. Al hablarnos del **Complejo del destete**, nos dice que *por ser el más primitivo tendrá una influencia*

20.- *Ibidem*, p. 61.

21.- *Ibidem*, p. 70-71.

decisiva en los ulteriores; este Complejo fija en el psiquismo la relación del hijo con su madre, se fija al objeto propio de la lactancia: el pecho materno y los cuidados maternizantes que lo envuelven, pero es regulado por la cultura: más aún, por la madre, que cómo sujeto de cultura, la transmite a través de su propio estilo en relación al compañero con quien ha “decidido” procrear, más correctamente, con lo que para ella significa este compañero en su psiquismo, en todo su ser.

Este Complejo, esta conformado por la dialéctica del momento en que en la nueva persona se instaura la imago del seno materno y el significado que para la madre en relación a ese hijo, tenga el momento del destete, pero no como hecho biológico, sino como prematuración específica del nacimiento; es decir: el significado que para la madre tiene la relación de pareja que lleva (y ha llevado) con el hombre por quien ha quedado embarazada, aún antes de haber quedado preñada, remitiéndonos a la historia e incluso prehistoria de la propia madre. Por lo expuesto, el Complejo aludido representa la forma primordial de la imago de la nutrición materna y el destete como ablactación, como corte, extirpación, que remite a una separación anterior puesta de manifiesto en el momento del alumbramiento: aquel que se manifiesta físicamente con el corte del cordón umbilical separando al niño de la placenta y a las contracciones, que a su vez, separan a la placenta de la madre. Momento en que físicamente surge un tercero que irrumpe-rompe una relación de dos.

La imago del seno materno que la criatura se va formando en relación a los cuidados maternizantes de los cuales es objeto, reproduce en ella las estructuras mentales que modelarán sus estructuras psíquicas ulteriores, porque surge en un momento de real inmadurez fisiológica de los centros nerviosos superiores y antes de que en el psiquismo del recién nacido se dé el advenimiento de la forma de objeto; por lo mismo, estamos hablando de un momento en que el lenguaje no tiene lugar en el bebé, la vida con toda su carga emotiva impregna al nuevo

organismo escapando a toda posibilidad de memoria claramente diferenciada del cuerpo, simple y sencillamente porque impregna lo más profundo del ser, pareciera que estamos frente a algo del orden de *lo real*, algo innombrable pero que en cada uno de nosotros está y para cada uno de nosotros tiene “su” propio significado, dado por ese vínculo de la primera relación afectiva.

La imago de la formación nutricia o del seno materno, está conformada por las sensaciones características de la etapa, se refieren a las angustias inconcebibles de las que Winnicott nos ha hablado más arriba, pero Lacan las especifica de la siguiente manera: a) *sensación de malestar interoceptivo*; domina los primeros 6 meses de vida extrauterina, no se puede separar de las sensaciones de la vida parasitaria intrauterina y el caos sensitivo que implica la vida como un cuerpo autónomo, se pone de manifiesto en la asfixia del nacimiento que requiere ser superada para poder vivir en un mundo aéreo, la temperatura del ambiente que afecta la epidermis con la sensación de frío y el malestar del laberinto auditivo, que con el acunamiento puede ser mitigado. b) *sensación de satisfacción propioceptiva*; se refiere a la fusión oral, y le corresponde una ambivalencia: “el ser que absorbe es plenamente absorbido” (22); es decir, a la sensación de satisfacción o insatisfacción que brinda el amamantamiento alimentario y los cuidados maternizantes en su conjunto, le corresponde una total reciprocidad del bebé, integrándolas a las profundidades de su ser (por medio del particular estilo de los fenómenos transicionales). Y c) *sensación de la forma exteroceptiva*; implica a la presencia humana, como si en el niño existiera un conocimiento precoz de la función materna que requiere para poder vivir y que le

22.- Lacan, *op.cit.*, p.36

brinda el Otro, se manifiesta en las reacciones de interés que desde muy tempranamente emite ante el rostro humano, aún antes de que se desarrollen las coordinaciones motrices de los ojos, porque corresponde a los primeros intereses afectivos.

Del destete como prematuración específica del nacimiento nos dice que remite a una separación que ningún cuidado materno puede compensar porque se presenta en un momento prematuro del organismo que nace, aún cuando haya nacido a término, pues el “hombre es un animal de nacimiento prematuro”, es decir, un “embrión psíquico” que no podría sobrevivir sin los cuidados maternos, incapacidad que genera el primer fenómeno afectivo: la angustia que surge con la vida. Además, el destete como prematuración específica del nacimiento, se relaciona íntimamente con la propia imago de la formación nutricia que en la madre (biológica o adoptiva) estructuró la calidad de su vínculo con el mundo, imprime en lo más profundo del psiquismo el sentimiento materno, garantizándole a toda mujer la satisfacción del más primitivo de todos los deseos: ser madre y su relación con una completud imaginaria. Así madre e hijo se complementan en un inicio biológico que se mezcla con lo social de las primeras vivencias con la madre, por lo que queda incluida la genealogía materna, fundiéndose a tal grado que impregna la carne del recién nacido y compromete su desarrollo y posterior desenvolvimiento social, todo su ser.

Tanto Winnicott como Lacan, Mannoni y Dolto concuerdan en que las madres no necesitan saber, ni siquiera conocer lo relativo a una adecuada función maternizante, es más, el hecho de conocerlo no garantiza su conducta; por otro lado, durante todas las épocas de la humanidad la mayoría de las madres no han tenido conocimiento de ésto y sin embargo, la mayoría “sabe” qué requiere hacer para la atención de la criatura que en un primer momento llevan en el vientre y después en los brazos; la mayoría de ellas intuye las conductas apropiadas o al menos suficientemente adecuadas para garantizar, más o menos, una continuidad existencial en el

desarrollo del bebé, e intuye la importancia de éste; bueno sería preguntarse porqué, cómo se da este fenómeno, pero antes de vislumbrarlo a través del siguiente apartado: “El papel del padre, su función en el desarrollo del ser” quisiera terminar éste, con el siguiente proverbio judío:

“Como Dios no podía estar en todas partes,
entonces decidió crear a las madres para que lo ayudaran”.

2.1.2. El papel del padre, su función en el desarrollo del ser.

El encabezado de este apartado merece una explicación: llegar a ser..., sentirse dueño de ese ser que cada uno de nosotros lleva en su interior, asumirse a sí mismo en el devenir vivencial, tiene que ver con la función del padre y va mas allá de la presencia de éste, se relaciona con la sabiduría que expresa un antiguo proverbio maya que nos dice lo siguiente:

“Así como en el niño descansa el porvenir del mundo.
La madre debe sostener al niño en su regazo,
para que *sienta* que ese es su mundo;
El padre debe llevarlo a la colina mas alta,
para que *sepa cómo es su mundo*”.

La función paterna abre el camino del *cognoscere*, pero condición de esto es que para la madre sea importante su hombre y ella lo sienta capaz de hacerla vibrar y por tanto merecedor de fungir como el padre de sus hijos, no es imprescindible que sea el padre biológico, es decir el genitor, porque la función del padre es una función de adopción mas que de circunstancia biológica, se trata de una función de nombramiento. Es decir, no necesariamente ser genitor significa hacerse responsable de la paternidad, del compromiso que ésta implica, es más, no necesariamente el genitor *sabe* que se hace padre. Es algo que está mas allá de nosotros y se relaciona con las funciones biológicas de la procreación tanto en el cuerpo del hombre como en el de la mujer; evidentemente las características del cuerpo femenino hacen irrefutable el hecho de su maternidad, generando incluso, una identificación empática entre la criatura y la madre, necesaria para que la criatura pueda *sentirse* en su mundo; pero el padre, ¿qué certeza puede tener, sino la

confianza que pueda sentir en la relación de pareja que ha establecido con su compañera?, para ésto no se requiere de la biología, sino de la vida, la trayectoria de vida en la que se encuentra la genealogía de cada quien. Tal y como lo expresa Bernard This en su libro "*El padre-Acto de nacimiento*" : "...cuando coloco al padre en el nombramiento, del lado de lo *simbólico*, sé que planteo una extraña pregunta: "¿Qué quiere el padre?"...[sino] "Decirse padre". ¡"*Pater semper incertus*", se dice!. La madre...,es madre sin necesidad de reflexionar, [percibe el crecimiento de su vientre por la criatura que lleva en las entrañas y con la cual se identifica, después] siente pasar al niño a través de ella, ve salir un cuerpo del suyo. Pero el padre, ¿Qué sabe de su paternidad?" (23), el padre no es aquél que pueda engendrar, es aquél que sepa y pueda separar, que pueda partir esa relación de imaginaria completud entre madre e hijo, "El *padre* está ahí, para *permitir el paso* y el acceso al mundo *simbólico*,...Sólo la dimensión simbólica permite al niño no pertenecer exclusivamente al uno o al otro, padre y madre,...sino vivir, referido..." (24) a su genealogía, ubicado en un lugar dentro de ésta, lugar dado por lo más profundo de la relación de las dos personalidades de quienes le han dado la vida: la vida biológica pero también la vida simbólica, aquella que permite el acceso a la cultura, al mundo humano del símbolo; sin esta última, no sería posible *asumirse* como *ser* humano, "únicamente en ese momento [(el de la separación simbólica)] puede el niño nacer a la *dimensión... [significante]*: es el fruto vivo de un encuentro[entre dos (y aún cuando no siempre es así, me gustaría añadir: pleno de amor),] en el lugar-tiempo de la concepción, pero también en ese

23.- Bernard This, "*El padre: Acto de nacimiento*", p. 213.

24.- *Ibidem*, p. 190.

ser-en-devenir, que asume su crecimiento, su trabajo, su travesía por la existencia, su autonomía, tan pronto como interioriza y ejerce las funciones que sus padres asumían por él: ella me llevaba-yo *me llevo*; ella me alimentaba-yo *me alimento*; ella me lavaba-yo *me lavo*.

El padre, *agente del mundo simbólico* humanizante, no está en primer plano en el momento del *parto* ... pero está ahí ...Ser *progenitor (parent)* es saber tomar *parte*, *compartir* juntos, *separarse* sin abandonar, *participar*, cumplir su papel en la *partición* de la vida, en el centro de un *parto* que *reparte* a los diferentes *partenaires...*" (25). Ser padre es poder poner a cada quien en *su lugar* y ubicarse a sí mismo en el lugar que se tiene destinado, es ubicar el mundo *imaginario* de la seguridad (primero real y después empática) que implica la completud con la madre, para arriesgarse a surgir por un nombre y un *patronímico*, que logran que el sujeto naciente resurja a un mundo de símbolos, de significantes, un mundo de lenguaje y de cultura, un mundo humano en el que podemos crear lo que no hay, aquello que la "naturaleza" no tiene. Para esto, primero es necesario renacer, surgir al mundo nombrable, identificarse como el significante que a cada quien le es referido, aquel que designa el nombre completo y que por lo mismo incluye a la ascendencia, la personal pre-historia porque se refiere al mundo de los antepasados; de otra manera se corre el riesgo de quedar atascados en un mundo *real*, innombrable e inaprehensible, porque al no poderse nombrar resulta imposible separarlo de lo existente.

Sin embargo, es importante considerar que en el momento en que se nombra cualquier objeto, en el momento en que "nace" al mundo del símbolo, queda transmutado en su esencia, pero

25.- *Ibidem*, p. 191.

esta transmutación nos permite aprehenderlo aunque sea de otra manera. “La letra mata” dice Lacan, porque no es la cosa en sí, tan sólo la representa, por eso cada sujeto puede asumir las personales diferencias de la aludida representación, se requiere que *lo imaginario* se entrelace con *lo real* gracias a *lo simbólico*, creándose una trenza entre los tres registros que forman el psiquismo de cada quien, registros que no tienen paradigma fisiológico, pero que allí, en alguna entrañable parte del ser de cada uno se encuentran, haciéndonos asumir el particular estilo de devenir en el mundo.

Manifestaciones de esto encontramos frecuentemente en el ámbito vivencial y por lo tanto, laboral y también escolar: la personal manera como cada niño asume su comportamiento frente a lo académico, sus avances, sus frustraciones, sus atorones o los temas que se le facilitan e incluso aquellos que le agradan, están en estrecha relación con la trenza que enlaza los hilos de “sus” registros; el estilo que asuma para relacionarse con aquellos que representan cierta autoridad (como sus maestros o directores) o con sus compañeros, la elección de sus amistades y la forma de convivir con estas; también la imagen mental que de sí mismo tenga: primero la imagen corporal, luego la idea que de su comportamiento y actitudes se vaya haciendo, podríamos decir, algo así como la imagen moral de sí mismo; la forma de asumirse frente a conceptos tan abstractos como tiempo, espacio, justicia, equidad, trabajo, responsabilidad, compromisos, etc. tiene que ver con ese trenzado de tres hilos hipotéticos, inlocalizables en la anatomía, pero existentes y vislumbrables por sus efectos.

El hilo del registro de lo imaginario abre la posibilidad de crear ideas, imágenes en calidad de pensamientos (nos diría Winnicot), representaciones mentales que reemplazan a la cosa real abriendo un espacio en el psiquismo de cada quien; el hilo del registro de lo real, de lo

innombrable porque se refiere a una realidad incognoscible para el ser humano, pero que tiene que ver con el hecho mismo de la vida, con el ser carne, músculos, huesos, nervios, etc., el cuerpo que la sustenta y con la muerte que la quita, que destruye al cuerpo, “polvo eres y en polvo te convertirás” dice el dicho, tan sólo para recordarnos que estamos sustentados por una biología y una fisiología que nos impregna y nos trasciende aún a pesar nuestro y de nuestros antepasados. Hilos que quedarían irremediabilmente mezclados, con-fundidos, alienando al sujeto portador en una confusión entre las palabras y las cosas, a menos que sea introducido un tercer hilo: el hilo del registro de lo simbólico, que se introduce entre los otros dos, separándolos y al mismo tiempo posibilitando un trenzado que hace el devenir de cada cual, lo que comúnmente llamamos personalidad: el particular estilo de asumirse en el devenir vivencial del mundo que nos envuelve y rodea.

Es el padre el agente que posibilita la introyección de ese tercer hilo, el hilo del registro de lo simbólico. Pero para que el padre pueda ejercer su función, la función de *partencia*, de *partenaire*, se requiere que pueda canalizar en sí mismo el Deseo de la mujer con quien haya decidido procrear (o convivir para educar), desviando el Deseo de completud imaginaria que pueda tener su compañera atrapando al hijo (biológico o adoptivo) en una relación dual imaginaria; a su vez, para que la mujer pueda sentir Deseo por su hombre, se requiere que ella misma haya vivido una infancia que le posibilite “separarse” de su propia ascendencia, de una dependencia extrema con cualquiera de sus propios padres; además, que el compañero con quien conviva pueda y sepa mantener viva esa separación: primero entre ella y los padres de ésta, luego entre la mujer y los hijos que procreen. La madre cuya actitud maternizante pueda llegar a posibilitar una estructuración de personalidad como para iniciarse en la idea de una imagen corporal unificante y al mismo tiempo lo suficientemente independiente del otro, solamente puede

ser aquella que incluye desde antes del comienzo al tercer elemento: la presencia del padre, de su *significante*; es decir, la madre que sepa cómo acercar a su compañero con los hijos que a ambos les ha tocado educar y, al mismo tiempo, sepa cómo acercar a los hijos, a cada uno de ellos, con el hombre con quien convive y se dice y puede sentirse padre, inicia bien su labor maternizante. No obstante, para continuar por el camino más o menos adecuado de la formación de cada personalidad de los chicos, se requiere que también el padre sepa mantenerse en ese lugar de importancia para su compañera, manifestando (de todas las formas para ella sensibles, susceptibles y perceptibles) que para él, precisamente la relación que ha establecido con ella, es más importante y valiosa que cualquier otra, ¿no resulta esto último asombrosamente semejante a aquello de “saber y poder poner a cada quien en su lugar, incluso a sí mismo”? Ese es el papel del padre: poner a cada quien y cada cual en su lugar, imprescindible para ubicarse a sí mismo en el marañal vivencial y poder decir, con profundo convencimiento: “yo soy...”, “a mí me gusta o disgusta...”.

2.1.3. Los tres registros y su relación con la triada edípica.

Los tres hilos hipotéticos que, siguiendo las enseñanzas de Lacan, he mencionado más arriba, se relacionan con los personajes del triángulo del Complejo nodal de la siguiente manera: el padre, la madre y la criatura se ubican en los vértices del triángulo, son los actores de la escena; la posición de cada registro pareciera estar en estrecha correlación con los papeles desempeñados por cada uno de los personajes, así: la función maternizante abre la puerta del registro imaginario, al posibilitar el surgimiento de un espacio en el psiquismo de la criatura para que inicie su actividad mental, pero lo más importante es que al mismo tiempo que se abre este espacio, el pequeño en quien se crea incorpora en su ser al entorno que le rodea con toda la carga afectiva que lo integra; es difícil de comprender, verdaderamente **complejo**, porque tal pareciera que el bebé, como sujeto de cultura, es creado al mismo tiempo que se crea, como si en él existiera una potencialidad que le llega por el simple hecho de la vida, pero en función de la calidad de los inicios de la misma continuara su travesía, comprometiendo fundamentalmente la existencia presente y futura del vivir. Para nadie es difícil entender que un bebé humano recién nacido no puede prodigarse las atenciones mínimas que su cuerpo requiere para mantenerse vivo, es cuestión de un prolongado estado de inmadurez funcional que compromete la estancia, el desarrollo, la salud, el cuerpo, en suma, la vida; en la medida que se provean las condiciones mínimas necesarias para la continuidad de la vida biológica, invariable e irremediabilmente se alimenta también otra vida: aquella que fundamenta la capacidad de humanización y que está en estrecha relación con el vínculo humano, indispensable para amortiguar las angustias concomitantes que surgen en el momento del nacimiento, ya Winnicott lo ha mencionado cuando

expresa que la capacidad para estar a solas (para soportar la soledad) se desarrolla en función de la calidad de los cuidados maternizantes recibidos, pues paradójicamente se puede soportar mejor la soledad cuando se “tiene” a alguien interiorizado, cuando se vive con la sensación de estar acompañado. El registro de lo imaginario, en cada quien, nos posibilita aguantar la soledad al incorporar al otro en nuestro interior, al mismo tiempo abre la posibilidad para fantasear y desarrollar la imaginación y la creatividad, pero también la capacidad de delirar (abstraerse a tal grado de la “realidad” común, que se “vive” creyendo sólo en la propia “realidad” como si fuera la de todos los demás).

Lo único que puede frenar a la imaginación para ubicarla del lado de la creatividad y dejar abierta la posibilidad para asimilar al mundo sin obturar la presencia de otros, ni eclipsar las circunstancias inimaginables o que nos trascienden es: que, al mismo tiempo, que la madre brinda los cuidados maternizantes sienta la influencia del Otro (el que “sabe” poner orden) y se la haga sentir a la criatura para que posibilite la entrada de la función del padre; ya vimos que se trata de la función de partencia, la función de separar para que cada quien y cada cual pueda ubicarse en su lugar. El padre, con la función paterna, se ubica del lado del registro de lo simbólico abriendo el campo de la cultura para el sujeto que nace a ella. El mundo académico es un mundo de riqueza cultural que, por lo mismo, se encuentra vinculado con la presencia de la función paterna; muchas de las dificultades que presentan los niños en la escuela tienen su origen en una dificultad ancestral para incluirse y ubicarse en el lugar que les correspondería de acuerdo a la ascendencia de su genealogía.

El registro de lo real es el más difícil de explicar, sencillamente porque se refiere a lo que es innombrable, por tanto incognoscible en su esencia, apenas puede percibirse por los efectos sintomáticos, por las huellas y marcas que deja, por los silencios que “suenan” al conectarse a

una cadena significativa. No es lo que comúnmente conocemos como la realidad, pero tiene que ver con el particular estilo de ubicarse en ella, con la forma cómo cada quien ha *encarnado la vida* que le dió acogida en un momento real de inmadurez del cuerpo, por lo mismo, la vida que queda impregnada en la fisiología, “la psique que se encuentra en el soma” diría Winnicott; es algo que está mas allá de cualquiera de nosotros, porque aparece “durante el periodo de la vida en que el crío del hombre es infans...”⁽²⁶⁾, no hablante, es aquello que aparece en la compulsión a la repetición y en la negación por que se presenta como desde el exterior a pesar de que nos impregna, se trata de una impronta excluída de la palabra porque nos trasciende aún a pesar nuestro y tiene que ver con las particularidades de que todo humano que nace es un organismo prematuro aún cuando haya nacido a término, pues su cuerpo está inacabado, ya que nace en calidad de “embrión psíquico”; los Sistemas Nerviosos, Central y Periférico, no sólo están inmaduros, están inacabados, aún faltan por completarse los procesos de mielinización, la formación de sinapsis y la maduración que incluye a la ejercitación y la puesta en marcha de un cuerpo en un ambiente social y de la naturaleza que presentan ritmos contrastantes (presencia-ausencia, luz-sombras, compañía-soledad, malestar-tranquilidad, hambre-saciedad, etc, etc.)

Los tres registros van unidos y aún cuando, de una u otra manera se vayan creando, al mismo tiempo van tejiendo una estructura de personalidad, enlazándose entre sí, haciendo un nudo borromeo en el que quedan irremediamente comprometidos; en la medida que uno se afloja los otros dos se sueltan, si uno se aprieta, los otros dos se tensan.

26.- Solange Faladé, “Sobre lo real”. en “Cartel sobre Lo Real”, p. 37-38.

2.2. El papel de la escuela en la formación del niño.

Toda escuela es un lugar de reunión, un espacio de convivencia en el que se pretende trabajar contenidos académicos con los propósitos de enseñarlos y aprenderlos; ¿Quiénes enseñan y quiénes aprenden, qué papel desempeña cada uno de los involucrados y cómo los desempeñan?, son preguntas implícitas que todo centro educativo responde en los corolarios que dirigen su acción. En esta acción va mucho más que la enseñanza y el aprendizaje de puros contenidos académicos porque la educación es un proceso mucho más amplio y complejo que la instrucción; ésta queda incluida en aquella. La educación la da la vida misma con todas las circunstancias que la componen, no sólo los contenidos académicos, sino además, los modos de transmitirlos, los espacios temporal y ambiental en donde se desarrolla la acción (que incluyen además de la fecha, hora y lugar, clima, costumbres, etc.; las posibilidades materiales y la época en que se desenvuelvan), la presencia de las diversas personas que se relacionan y... ¡cuidado!, el asunto aquí se complica: porque la influencia de las personas involucradas es recíproca, es decir, a todos los involucrados les llega la influencia de la presencia de los actores de la escena, ya que el Inconsciente está constituido por arcaicos y determinantes contenidos reprimidos; todos los seres humanos que nos relacionamos ejercemos cierta influencia en los otros y también, en la particular medida de cada quien, somos receptáculos de ésta. Esta capacidad de influencia inevitable, se origina por la circunstancia real de que en el inicio de toda vida humana se encuentra Otro encargado de mantenerla, sin el cual no sería posible continuar la existencia: un Otro que corresponde a la madre, o quien cumpla la función maternizante, al abrir un espacio en el psiquismo que dé la llave para la organización de un complejo estructural, pero también un Otro

que corresponde al padre, o quien ejerza la función escindere, al separar una imaginaria completud introduciendo un tercer elemento que, al mismo tiempo, que obstaculiza la aludida dualidad imaginaria, da la llave para el mundo significante; sin embargo, no porque al Otro le corresponda la ubicación en dos personajes, estemos aludiendo a dos Otros, lo que sucede es que el concepto Otro, remite al significante de la falta, falta constitutiva que alude a la castración de cada uno de los padres, al particular estilo de cómo cada uno vivió su Complejo de estructuración, digámoslo ya con el nombre que Freud le dió: el Complejo de Edipo, Complejo nodal por el papel que juega como organizador de la constitución subjetiva, misma que entra en juego siempre que bajo cualquier pretexto se reúnen seres humanos; no considerarlo es una negación de la subjetividad que cada uno de nosotros posee y entonces: negar la existencia de los sueños, los chistes, los lapsus, pero también, los intereses personales, los gustos, las cosas o situaciones que nos desagradan o se nos dificultan, como dicen los jóvenes: “simplemente, no se me da, no va conmigo”.

El Complejo de Edipo lleva el nombre del mito griego que dramatiza la vida del Rey de Tebas que, negando su origen, sucumbe a pesar de todo lo hecho por el hombre para evitar que se cumpla un destino; pone en evidencia la fuerza que ejercen situaciones misteriosas y desconocidas que hacen que lo pronosticado se realice. Pronóstico que incluye el juego que se da entre relaciones humanas prohibidas porque desafían los designios de la Ley.

A partir de su segunda tópic, cuando Freud conceptualiza las instancias del yo, el ello y el superyó, expresa la importancia que tienen los procesos de identificación en la formación de toda personalidad, son estos procesos los que nos hacen surgir y ubicarnos en el mundo, ahí está la clave de la influencia inevitable que todos y cada uno de nosotros sufrimos al ponernos

en contacto unos con otros, al entrar en juego la vida, los discursos que la llenan y la impregnan, la presencia y las actitudes que en ellos se enmarcan y que también se integran, contribuyendo a llenarla de sentido, de significado.

La relación maestro-alumno y alumno-maestro, no queda exenta de esta influencia, se suma a la personal manera como cada quien vivió su proceso de identificación primaria, es decir: aquellos modos originarios de constitución del conflicto intrapsíquico que cimienta una personalidad sobre el modelo que presenta Otro (el que se maneja en relaciones triangulares y que, por lo mismo, incluye a la Ley y sus repercusiones).

Todo maestro se ubica en el lugar del ideal del yo, subestructura del superyó que "...resulta de la convergencia del narcisismo ... y las identificaciones con los padres, sus substitutos y los ideales colectivos ... constituye un modelo al que el sujeto intenta ajustarse [por ser] una formación intrapsíquica relativamente autónoma que sirve de referencia al yo para apreciar sus realizaciones efectivas" (27). El concepto de ideal del yo permite explicar la fascinación que ejercen unas personas sobre otras al intentar, inconscientemente, parecerse a un modelo ideal; modelo que remite a la instancia parental, es decir, no a las personas de los padres en particular, sino al superyó de ambos, que en vínculo de relación se encuentra movido por las fuerzas que emanan de su Deseo, lo que mueve aquello que comúnmente llamamos amor, enganche afectivo.

27.- J. Laplanche, et al, "*Diccionario de psicoanálisis*", p. 187.

Freud considera al superyó como el heredero del Complejo de Edipo porque se relaciona con aquello que mueve al Deseo y tiene que ver con lo que sucede de la cintura para abajo: el placer, la cópula y la posibilidad de procreación, pero que abarca a todo el Ser, llegando a afectar incluso a la fisiología y a los sentidos (la intensidad de una mirada puede llegar a ser lo más importante para despertar el Deseo, o tal vez entre otras cosas, asemejar el ritmo de la respiración o la frecuencia cardiaca de los integrantes de la pareja amorosa). Este Complejo “...se forma por interiorización de las exigencias y prohibiciones parentales”(28), es decir, aquellas exigencias y prohibiciones que, inconscientemente, transmite la vida de pareja que llevan los progenitores o sus substitutos, por eso “...el superyó aparece ... como una instancia que *encarna* la ley y prohíbe su transgresión” (29), pudiendo persistir a través de la brecha generacional por medio de las tradiciones, costumbres, juicios de valor, etc.. Para Freud, en el origen de la formación del superyó se encuentra la renuncia de los deseos edípicos y hostiles que mueven a cada niño o niña (marca diferencias comprensibles para ambos sexos porque lo real impregna al cuerpo femenino así como al del varón) con respecto a sus progenitores, al transmutarlos en procesos identificatorios, asimilando las cualidades del otro al propio ser y, conforme la vida avanza, enriqueciéndolos con aportaciones de la cultura y la sociedad. Ahí, en esto último, se ubica el proceso escolar, las amistades, los medios masivos de comunicación, la religión, las lecturas y todas las influencias de la vida cotidiana que impregnan al... y contribuyen con... el proceso educativo al proponer modelos a seguir que tienen que ver con la época en que se vive, los valores que cada quien siente y transmite, las costumbres, los comportamientos, etc., etc.

.....

28.- *Ibidem*, p.440.

29.- *Ibidem*, p.441. (*cursivas mías*).

De las tres instancias mencionadas: yo, ello y superyó, la única educable es el yo, porque es ésta la que se tiene que adaptar a las exigencias de la sociedad, de la realidad exterior. El superyó, ya lo vimos, se encarga de las funciones del ideal, pero también de la censura que implica la auto observación y la consciencia moral; es un juez del sí mismo y al mismo tiempo una especie de árbitro o moderador entre el yo y el ello. El ello, es el polo pulsional de la personalidad, en él se ubica la energía libidinal que alimenta a las otras dos instancias; en su origen se carga por la influencia de las personas dedicadas a mantener y alimentar la vida en la criatura, ya que la oposición dialéctica que se da entre la vida y la muerte es el fenómeno organizador de las pulsiones que lo alimentan, por eso es que “la génesis de las diversas instancias se concibe más bien como una diferenciación progresiva...”⁽³⁰⁾ que se refleja en el desarrollo hacia la madurez; el ello presenta una organización que pareciera caótica ya que se rige por las leyes del proceso primario en donde las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte dominan, ahí la energía psíquica fluye libremente, la lógica de la conciencia no tiene lugar porque el funcionamiento de este proceso se caracteriza por la metáfora y la metonimia de los significantes que dan sentido a la narrativa, al texto, a la vida; es algo así como si cada uno de nosotros fuese una especie de poema andante, de poesía viviente, porque el ello nos domina y hace que el yo sea dirigido, vivido desde un más allá que, aunque sea repetitivo, se relaciona con la propia pre-historia y las primeras vivencias que permiten que una vida se sostenga y evolucione gracias a las atenciones prodigadas.

Por eso todos aquellos que se dedican a educar saben lo difícil que es esta tarea, como

.....

30.- *Ibidem*, p.114.

María Montessori lo dijo y lo he repetido con ella: para educar, hay que entregarse, prodigarse si se quiere crear algún efecto en los otros. Pero no seamos tan incautos, este requisito implica un gran riesgo, tan sólo porque esta labor incluye a las profundidades de los que se involucran en ella: es decir, *se educa con lo que uno es*, no con lo que uno sabe, esto último es un aspecto cosmético del proceso que se puede retomar en la metodología e impregna a la temática.

2.2.1. La pedagogía tradicional.

A lo largo de la historia de la humanidad ha habido práctica educativa y siempre el proceso aludido involucra a los seres humanos inmersos en su espacio y tiempo; así pues, podríamos estudiar la trayectoria de la educación en su viaje por las dimensiones que afectan el devenir de la humanidad, sin embargo, además de ser una labor francamente titánica simplemente en volumen, casi 2 000 años D.C., más la antigüedad y además la prehistoria y las diferencias lógicas y cronológicas para cada pueblo, región geográfica, etc., para los fines de este trabajo no sería relevante. Lo que aquí nos atañe sería el significado de aquello que comúnmente llamamos escuela tradicional o pedagogía tradicional, vislumbrar los corolarios que la dirigen, cómo surgieron, porqué se han perpetuado y a pesar de esto último qué modificaciones han sufrido para no perder vigencia, para continuar siendo actuales; para ésto, resulta enriquecedor realizar un viaje en el tiempo que implique idas y venidas para rastrear los orígenes de la institución que actualmente denominamos escuela, enfocándonos obviamente a la escuela de filosofía occidental, es decir según los parámetros de la vida en occidente.

Los primeros educadores que vale la pena rescatar son los filósofos de la antigüedad griega:

a) Sócrates (-470 a -399) tenemos conocimiento de su labor gracias a Platón en sus Diálogos, sabemos de su método de reflexión llamado mayeútica, en el que domina la interrogación y la duda a través de la ironía para encontrar la verdad que implica la reminiscencia; la paidéia de la época socrática nos hereda el prototipo del maestro erudito por excelencia, básicamente preocupado por la vida intelectual: "...enseñar a los hombres el cuidado de la propia alma es la tarea suprema del educador; la función del maestro es despertar al hombre común de su

ignorancia. El maestro es el guía de la humanidad y debe buscar la verdad...por esa razón al maestro se le exige ante todo integridad”(31).

b) Platón (-428 a -347), la interrogante que se expresa en la filosofía platónica es: cómo formar hombres de bien, hombres de virtud; es decir, cómo promover en el hombre su perfeccionamiento intelectual y moral para su inserción en la Polis, porque el término *áreté -virtud-* expresa la perfección y excelencia de las cosas; descubrir la verdad es algo que el educador debe facilitar haciendo uso del lenguaje y atendiendo en éste al significado simbólico de los signos lingüísticos, descubrir en las ideas la norma de un discurso verdadero que atienda a la esencia de las mismas y a la de los objetos vinculada con la inmortalidad del alma, por tanto con la reminiscencia, es la potencialidad a desarrollarse en la virtud; para Platón ser y conocer son hechos correlativos porque, al reafirmar el principio socrático sobre el cuidado del alma como suprema obligación humana, somete toda acción y valores al dominio intelectual. La palabra tanto hablada como escrita tiene un papel de trascendente relevancia pues nos conduce al conocimiento supremo de las ideas eternas que para él implican un sistema organizado jerárquicamente, en donde las ideas inferiores llevan a las superiores hasta llegar a la idea suprema: la idea del Bien que implica el autodomínio (*enkrateia*). Los textos que mejor determinan su pensamiento pedagógico son “*La República*” y “*Las Leyes*”.

c) Aristóteles (-384 a -322) para este filósofo el conocimiento es el resultado de un aprendizaje que debe dar el Estado de acuerdo con la política que lo orienta; la educación debe ser la misma para todos los ciudadanos pero no todos los habitantes de la Polis pueden ser miembros

.....

31.- Miguel A. Sobrino, “*Platón y Aristóteles, educadores. (Análisis ...)*”, p.34.

de la comunidad política y por tanto, acceder a la categoría de ciudadanos. Divide a la sociedad en seis clases que requiere el Estado: campesinos, artesanos, comerciantes, guerreros, consejeros y sacerdotes; las tres primeras implican modos de vida poco nobles y contrarios a la virtud porque quienes las forman se encadenan a trabajos inferiores que les impiden ser dueños de su tiempo, el tiempo libre de obligaciones u ocio (*scholé*) es el elemento más importante de la educación porque sólo quien dispone de su tiempo puede acceder al desarrollo de la *áreté* y por tanto al cultivo de su intelecto que es el atributo principal en su calidad de hombre. “El alma racional es la facultad que permite al hombre formar juicios y hacer apreciaciones” (32), por tanto adquirir las cualidades necesarias para dirigir a los demás quienes necesariamente se verán condenados a vivir sin desarrollar la capacidad intelectual que la *naturaleza* les ha negado. El sistema educativo aristotélico abarca 21 años divididos en tres subperiodos de 7 cada uno: la primera etapa corresponde a la niñez, desde el nacimiento hasta los siete años, se especializa por atender el cuidado de la vida física de los educandos quienes deberán permanecer hasta esa edad en casa de sus padres, supervisados por los Directores de educación quienes vigilarán que se les deje lo menos posible con esclavos y que el contenido de su educación sea principalmente promover el ejercicio por medio de juegos que no sean fatigosos e impidan su crecimiento, así como supervisar los mitos e historias que les sean contados; hasta los 5 años no se le exigirá al niño que trabaje o estudie, en los dos últimos asistirá como espectador ya que esta primera etapa debe ser de imitación y preparación para las actividades posteriores. La segunda abarca desde los 7 hasta los 14 años, se trata de un extenso programa de estudios que incluye gimnasia y

32.- *Ibidem*, p. 69.

música ya que complementan la formación teórica que es superior (lectura, escritura y aritmética); en esta fase se inicia el proceso educativo impartido por maestros que deben ser capaces e íntegros, porque aconseja proteger a la juventud de toda influencia envilecedora. La tercera etapa abarca desde la pubertad hasta los 21 años, sólo pueden acceder a ella los estudiantes verdaderamente dotados, se encarga de consolidar el aprendizaje de las épocas anteriores e intenta que el joven desarrolle un interés enciclopédico que incluya retórica, gramática, literatura, ética, matemáticas y música, porque ayuda a la formación del juicio hacia lo bello.

Aún cuando el concepto de escuela tal y como lo manejamos ahora no existía ya que el proceso educativo era abierto, impregnaba a la sociedad y de alguna manera la vida participaba en ella pues se desenvolvía en esquinas, jardines o plazas públicas (de ahí el nombre de Academia para las reuniones de Platón y sus discípulos, -así se llamaba el jardín en el que comúnmente se reunían-), la escuela siempre ha sido “...en cierto modo una secreción de la complejidad de los problemas que se plantean al espíritu del hombre...cuanto más poderosa es una ideología, más violento resulta el deseo de hacerla penetrar por medio de la escuela...” (33).

Hay que esperar hasta el Concilio de Trento (1545-1563) para que la escuela se vea encerrada entre paredes que al mismo tiempo la alejarán de la influencia de la vida; no debemos olvidar que se trataba de una escuela dominical, ubicada en una catedral, en donde el contenido principal

.....

33.- Gilbert, *op. cit.*, p. 24.

era la religión católica, lectura y escritura. Quien sabe leer y escribir posee una ventaja casi mística sobre los demás; estos conocimientos se hacen necesarios para poder transmitir la Buena Nueva: El Evangelio. Recordemos, la escuela, en todas las épocas se ubica como la hija predilecta de las ideologías en el poder.

En nuestra época vemos la influencia de la antigüedad en la estructura escolar: Desde los sofistas se concede especial atención al desempeño de la función intelectual y el papel del maestro como hombre sabio cobra importancia que se traduce en nuestros días como el magistrocentrismo que padecemos. Más adelante con Platón y luego con Aristóteles se inicia una tradición para utilizar el proceso educativo formal en una teoría curricular que implique un ideal educativo conducente a la constitución del hombre ideal que la *Polis* requiera para formar a los ciudadanos responsables de la misma; antes de ellos la educación no era vista como un proceso para la inserción del ser humano ideal según la sociedad ideal a formar, es decir el proceso educativo correspondía a las necesidades de supervivencia y de transmisión cultural así como a los intereses particulares de cada sujeto ya que aún cuando éstos fueran de carácter enciclopédico servían básicamente para la satisfacción personal del individuo. La curricula requerida por una sociedad ideal no era explícita por lo que la posterior utilización de estos conocimientos era un asunto que no se contemplaba enfáticamente en el proceso educativo; es a partir de ellos que la política se asume como la práctica suprema a la cual se supeditarán los intereses personales pues se pretende, antes que nada, asegurar el bienestar de una comunidad ideal.

La influencia de Platón y de Aristóteles se deja traslucir a través de la supremacía de la formación teórica sobre otras disciplinas que comúnmente reconocen sobre todo los maestros

de música, quienes se quejan continuamente de que los alumnos no toman en serio sus clases pues se sigue percibiendo la jerarquía mayor que tienen las otras materias enfocadas al conocimiento intelectual mucho más que a un desarrollo integral. La música como arte no solamente ayuda a la formación del juicio hacia lo bello, se relaciona con las profundidades del ser a través de ritmos, cadencias, armonías, silencios, tonos, etc. que tienen que ver con la esfera de la sonoridad en la que cada uno construye su sí mismo, su Ser y que de alguna manera también se manifiesta en el lenguaje, sobre todo en el poético que plantea tan sólo una diferencia de grado con el coloquial; además actualmente sabemos que los alumnos que desde pequeños tienen la posibilidad de aprender a tocar algún instrumento y a leer notas en pentagrama tienen la potencialidad de desarrollar mejor su capacidad intelectual, notándose incluso en el desempeño de las matemáticas y otras materias de eminente corte intelectual.

El discurso educativo en todos los niveles, desde el preescolar hasta los postgrados, manifiesta la arcaica influencia de la primacía por el discurso intelectual: su lógica, que incluye a la dialéctica, va mucho más allá al encaminar la organización social en función de las capacidades intelectuales desarrolladas en cada quien, capacidades que en la actualidad, en la época de la cibernética, se encuentran mucho más vinculadas a la capacidad o más bien posibilidad económica de quien las desarrolla; es evidente que para desarrollar ciertas habilidades que influyen en el desarrollo y desempeño del intelecto se requiere la práctica temprana con las tecnologías adecuadas y los costos de estas experiencias son elevados, no todos tienen acceso; la escuela oficial de nuestro País se ve muy limitada para ofrecer las oportunidades vivenciales que los educandos requieren. Por otro lado, generalmente la escuela privada exagera en sentido contrario y ofrece a los pequeños de preescolar experiencias con tecnologías computacionales que debido al alto grado de sofisticación abstracta, no pueden ser asimiladas de acuerdo con los

requerimientos de experiencia sensitiva que necesitan vivenciar los pequeños: la manipulación se limita a tocar teclas y la experiencia visual a lo que aparece en la pantalla, lo que sucede dentro de la máquina es desconocido y extraordinariamente difícil de comprender, en términos generales imposible para esa edad, por lo que dicho aprendizaje se convierte tan sólo en un entrenamiento tecnológico.

Estos ires y venires en el tiempo y la geografía, que amenazan perdernos, se vuelven enriquecedores cuando, como Roger Gilbert, tratamos de ubicar los viajes para esclarecer conceptos: así vemos que hay que esperar hasta el siglo I de nuestra era, con Marco Fabio Quintiliano, para que se organice la primer cátedra oficial de retórica con retribución del fisco y con esto veamos acceder la primer institución escolar de interés público; sin embargo, esperaremos hasta finales del siglo XIX para que, gracias a Jules Ferry, veamos acontecer en la práctica la infraestructura escolar de una institución obligatoria, gratuita y laica que realiza al menos en la estructura general a la escuela como actualmente la conocemos: un lugar en donde todos tenemos la obligación y el derecho de asistir para formarnos como los seres humanos que nuestra época y cada régimen requiera. Como diría Soledad Funer, una pequeña gran poeta de 9 años: “Escuela: casa obligatoria que nos mete en la cabeza un farol lleno de humo”.

2.2.2. La escuela Nueva (personalizada)

En páginas del capítulo primero se ha hablado bastante sobre la historia y los corolarios que guían a la Escuela Nueva, no es necesario redundar en ello, baste este apartado para mencionar que no es suficiente abrir una escuela con orientación novedosa, ni siquiera conocer a fondo los corolarios que la sustentan como tal, lo realmente importante es la relación personalizada de quien dirige el salón con cada uno de los niños, de quien dirige la escuela con cada uno de los miembros del personal, de los alumnos y sus padres; de éstos con quienes se encuentran en relación directa con sus hijos, en suma, lo realmente trascendente son las relaciones humanas de quienes de una u otra manera se encuentran involucrados en ese plantel para efectuar un proceso que es de vida, está impregnado de ella.

No basta con renovar una escuela o “actualizar” la concepción sobre el proceso educativo que se da en un lugar y época determinados, cuando esta actualización está cimentada en saberes surgidos por conocimientos teóricos emanados de investigaciones científicas sobre el desarrollo infantil pero que no toman en cuenta los lazos afectivos que se generan en los vínculos de las relaciones humanas, repitámoslo: ¡No basta, no es suficiente!”, porque es esto último, son éstos vínculos los que realmente penetran en la estructura de cada personalidad. Renovar o actualizar la escuela para hacerla más redituable y accesible a más personas, es decir institucionalizarla cada vez más para hacerla más y más eficiente, es también despersonalizarla, deshumanizarla cada vez más en aras de la eficiencia, de mayores alcances y de mayor congruencia con los intereses nacionales o mundiales, ¿de verdad sabemos cuáles son y hacia donde vamos?, ¿de verdad se puede planear algo tan personal como la vida de cada quien a un nivel tan macro? y ¿si así fuera,

sería justo (entendiendo por justicia la virtud que se inclina por dar a cada uno lo que le pertenece)?. No sería mejor trabajar honestamente para generar condiciones de vida digna para la mayoría del pueblo, de la muchedumbre que forma y conforma a una Nación; el encaminar las políticas hacia objetivos de real bienestar humano sería trabajar por mejoras substanciales del campo educativo que poco a poco serían materialmente perceptibles.

Los conocimientos a enseñar y aprender también tienen que ver con los lazos afectivos creados en el ejercicio de relaciones humanas, no son conocimientos “neutros”, esto no existe, cada campo cognitivo tiene algo profundo que ver con quien desea aprenderlo o enseñarlo, es decir: con el proceso de estructuración del ser y por tanto, con los enganches afectivos primarios a los cuales se encadenan los subsecuentes. Es difícil de entender y sobre todo de aceptar, pues este conocimiento despierta sentimientos reprimidos que nublan la razón, es comprensible, están reprimidos, de ahí las dificultades que genera el captarlos y mucho más el aceptarlos. Tal vez algunos ejemplos sirvan para aclarar y despejar la razón, si quien está leyendo intenta sincerarse a sí mismo, tal vez recuerde haber presenciado o incluso haber experimentado circunstancias similares, me refiero a circunstancias en donde el interés despertado fue el móvil primordial del aprendizaje:

Cuando trabajaba en mi salón de preescolar recuerdo a un pequeño que entró a “Casa de los Niños” a la edad de tres años y que desde muy temprano manifestó un gran interés por el área de expresión artística (trabajos con barro, plastilina, masa, dibujo libre con diferentes técnicas tales como: tizas, crayones, colores, pintura digital, uso del pincel, diversos materiales para collage, etc.); era asombroso ver las producciones que conseguía, incluso las habilidades técnicas

que descubría, para mí era verdaderamente difícil transportarlo con respeto a otra área cognitiva, aún intentando relacionarla con sus trabajos artísticos. Debo mencionar que ejercía en él una especial predilección y atracción el tema de la muerte y lo siniestro, porque ese tema, no lo sé, algo de sus profundidades necesitaba ser expresado, así que era imprescindible permitírsele y encauzarlo, durante los tres años que estuvo en mi grupo fue el maestro decorador y director de las ofrendas de día de muertos que nos tocó poner; el mundo del lenguaje escrito fue aceptado cuando a colación de una calavera dibujada que tenía tal exactitud de detalles, en los huesos de las manos podían verse las falanges, me impresionó a tal grado que se lo dije: “¡Mira, dibujaste las falanges!” (al tiempo que se las mostraba), le gustó tanto el nombre que lo repetía y repetía, lo invité al alfabeto de letras de lija, saqué la letra “f”, la tracé frente a él y dije el fonema: -“ “F...” de falánge”, le gustó la complejidad de la “f” cursiva o tal vez el sonido, el caso es que intentó trazarla, lo invité a su mesa a trabajar con ella trazándola y repitiendo el fonema, de ahí a las vocales sólo un paso, después la lección de conexión: fa, fe, fi, fo, fu; el interés se había despertado, aprendió a leer y escribir en menos de quince días cuando ya tenía 6 años y estaba próximo a pasar a la primaria y sinceramente yo ya estaba preocupada porque pensaba que tendría que darle el pase sin que hubiese adquirido el proceso de lecto-escritura. Él me demostró que no vale la pena la pre-ocupación del maestro, cada quien tiene su propio ritmo, lo importante es buscar las condiciones para que, siempre respetando, surja el interés (es decir aquello que tiene que ver con las profundidades del sí mismo) y entonces actuar encauzándolo al brindar el ambiente adecuado. Actualmente está por terminar la primaria y va muy bien en todas las áreas de conocimiento.

Otro pequeño entró a la escuela cuando tenía 4 años, hijo único de una pareja en donde el papá era policía y la mamá dedicada al hogar y al cuidado exhaustivo de su querido retoño, niño

inquieto, inteligente, difícil de controlar para guiar su energía para el desarrollo de sí mismo y evitar que fungiera como líder desconcentrando y desorganizando el trabajo de los demás niños; su primer año estuvo en otro salón, me consta que mi compañera hacía todo lo posible para dirigirlo por un buen camino: inventaba planes de trabajo diarios especiales para él, hacía materiales pensando en que tal vez con eso lograría despertar su interés, lo invitaba a trabajos que implicaban retos atractivos, poco logró a pesar de todos sus esfuerzos. Para este chiquito era imprescindible un cambio, en su segundo año y contra las sugerencias filosóficas de María Montessori se le dió cambió de salón (aquí es necesario aclarar que la dueña y coordinadora Montessori del colegio es una persona de mentalidad abierta y flexible, no ortodoxa, que piensa que cuando un pequeño no logra adaptarse lo suficientemente bien en un ambiente vale la pena intentar un cambio para ayudarle en su desarrollo). Me tocó a mí encarar el reto: me di cuenta que este niño extrañaba demasiado su ambiente hogareño y por eso difícilmente podía concentrarse; encontraba placer en acariciar frecuentemente sus genitales, en inventar historias fantásticas o en perturbar el ambiente de trabajo de los demás; un día que estaba enfrascado en sí mismo con su onanismo, me acerqué a él y en tono bajo le dije: “Sientes rico ¿verdad?”, se me quedó mirando con gesto de asombro y los ojos muy abiertos, toqué su mejilla y en el mismo tono y actitud continué: “No te asombres, es normal, no soy adivina, lo sé porque a todos nos pasa. Cualquiera que haga lo que tu estás haciendo siente rico. Pero ¿haz visto a tus compañeros hacerlo en el salón de clases?, ¿ no verdad?, ellos saben que aquí venimos a trabajar. Porque no vas al baño y cuando hayas terminado de acariciarte tal vez tengas ganas de hacer otro trabajo con cualquiera de los materiales que tú ya conoces”. Para mi asombro se levantó y fue al baño, después de un rato regresó y eligió decididamente un material de los que suelen realizar los niños más pequeños, era un ejercicio de vaciar agua de una jarra a otra, lo hizo concentradamente. A

partir de allí poco a poco sus periodos de trabajo en el salón eran mayores y los ejercicios que elegía implicaban retos de mayor alcance. Paralelamente solicité una entrevista con sus padres, sólo fue la mamá, me comentó que ya había observado la actividad autoerótica de su hijo y que no sabía cómo encauzarla, le expliqué que era importante que lo respetara pero con actitud comprensiva le explicara que no son acciones para realizarse frente a todos. También mencioné que su hijo necesitaba tener un espacio especial para realizar trabajos de tipo escolar en casa (tareas), indiqué que podría conseguirlo con una mesa y silla de acuerdo con la talla del niño, colocadas en un lugar tranquilo de la casa y que era importante que iniciaran el lugar los tres presentes con una especie de ceremonia alegre en la que ambos padres manifestaran su complacencia por los avances que ha tenido en la escuela, recalqué la importancia de que el papá le otorgara el lugar para hacer sus trabajos, enfatiqué que ésto era muy importante ya que el pequeño parecía tener dotes literarias pues inventaba fantásticas historias que son la materia prima de los escritores, la señora estaba muy atenta. Mencioné que era importante que papá siempre revisara los trabajos y manifestara interés por los logros escolares del chico; como ella mencionó que casi siempre ya estaba dormido el niño cuando llegaba el padre, sugerí un lugar especial, de honor, para que dejara la tarea y que invariablemente papá la revisara e hiciera alguna anotación o al día siguiente algún comentario favorable sobre la misma. Las tareas eran del tipo de haz un dibujo del trabajo que más te gustó en la escuela, dibuja a tu mejor amigo, dibuja lo más rico que comiste hoy, etc., él no escribía ni leía, pero me veía a mi escribirle el mensaje mientras se lo iba diciendo. Un día en la escuela, después de oír uno de los discursos que evidentemente eran producto de su fantasía le dije: “Oye, ¡que bárbaro, que buen cuento inventaste!, sería bueno que lo escribieras para que no se te olvide y lo puedas compartir con otros”, no sabía las letras, no había querido que le presentara ese material, ese mismo día durante

el rato de trabajo lo descubrí sentado en su lugar con las letras de lija en su mesa esperando con admirable paciencia a que lo atendiera para presentárselas. Poco a poco los trabajos que elegía implicaban retos más de acuerdo con su edad y abocados a su interés por el discurso escrito. Fue una lástima que cuando este niño pasó a la primaria su maestra de primer año se enfocara primordialmente a la calidad de los trazos de escritura más que a las posibilidades de expresión que el mismo código implica, no obstante el chico no va mal en la escuela y tal vez algún día rescate su gusto por elaborar narraciones fantásticas.

Una pequeña entró a mi salón cuando tenía 6 años de edad, muy alta, hija mayor de un matrimonio en donde el padre, a pesar de la especialidad médica que ejercía, no podía aceptar que su niña tuviera problemas con el aprendizaje (dificultades en el proceso de abstracción, algunos rasgos de dislexia y dificultades para fijar la atención), los otros dos hermanos no presentaban problemas; era tan difícil la situación de esta chiquita en su familia que los abuelos maternos se ofrecieron como tutores para ayudarla a salir adelante. Llegó a mi salón cuando el ciclo escolar se había iniciado y el grupo estaba completo; para ese entonces ya vivía con los abuelos, a sus padres y hermanos casi no los veía aunque hablaba con ellos cada fin de semana y los abuelos se preocupaban porque les mandara “cartas” que en realidad se trataban de dibujos con redacción hecha por los abuelos, pues su familia paterna vivía en un estado del interior de la República.

Entra de visita un día, veo que es una niña muy inquieta, presenta problemas de adaptación social, demasiado grande corporalmente y pequeña con respecto a su madurez; al finalizar el día hablo con la abuela quien me platica la historia y me muestra un “estudio psicológico” que en realidad la etiqueta como difícil caracterial con rasgos psicóticos. Durante el día de trabajo había observado situaciones que no concordaban con el “estudio”, así que no le di crédito y me guié por mi observación e intuición. Les comenté a la señora y al señor (ya se había integrado el abuelo)

que se podía trabajar con su nieta para ayudarla a salir adelante ya que parecía que sufría una situación que no le había favorecido en su desarrollo hacia la madurez, por lo que tenía actitudes y comportamientos como si fuera más pequeña; mencioné que de aceptar lo que podríamos ofrecer como escuela, ellos tendrían que aceptar una situación individual para su nieta y apoyarla como les fuésemos indicando en función de los avances que la niña alcanzara, también dije que cuando vinieran los padres quisiéramos hablar con ellos. Estuvieron en la mejor disposición, era evidente que lo que les interesaba a ambos abuelos era la vida y, por tanto, el desarrollo de la niña. Los padres hablaron por teléfono con la coordinadora Montessori y conmigo, después enviaron su aprobación por escrito.

La estrategia primordial era de adaptación social, el aprendizaje académico vendría después; en un principio la pequeña entraba una hora después de la hora de llegada de los demás niños, estaba con nosotros durante 2 horas en las que le daba básicamente presentaciones con materiales del área de Vida Práctica, especialmente trabajos con agua pues este elemento generalmente tiene un efecto tranquilizador y para ella ejercía una fascinación especial el lavarse las manos al estilo antiguo (con jofaina), lavar trastos, lavar ropa, preparar ensaladas y lavar después los utensilios, vaciar agua de una jarra a otra o de un recipiente con una determinada forma y volumen a otros que mantienen el volumen pero cambian la forma, utilizar embudo para llenar frascos pequeños, etc.. Paulatinamente estos ejercicios fueron muy poco para el deseo de manipular y aprender de esta chiquita, era necesario ampliar su tiempo de estancia en el salón, paralelamente su adaptación social iba mejorando de manera notable. Al pasar menos de dos meses llegó el día en que estuvo las 5:00 horas del tiempo de clase de preescolar con nosotros, se interesó por los materiales de lecto-escritura para escribirle a sus papás (frecuentemente nos platicaba de ellos y de sus hermanos, así como de sus primos, tíos y abuelos con quienes convivía más ahora). La dislexia

fue fácilmente remediable: un día que escribía su nombre con las letras del alfabeto movable, noté que lo había puesto completamente en orden inverso, como si hubiera leído de derecha a izquierda; le pedí que nuevamente trajera todas las letras de su nombre porque íbamos a hacer un juego, las trajo con gusto, le dije “Mira, me parece que algunas de las personas que aquí andan, viven en el mundo del revés (ya cantábamos una canción infantil que lleva ese título y trata de ese tema en nuestro salón),.....¿Cómo te llamas?....” me miró extrañada y me dijo: “Mariana”. “Entonces porqué escribiste “anairaM” (al tiempo que señalaba)”, se rió al tiempo que decía: “Dice Mariana pero lo hice al revés”, corrigió el orden y volvió a escribir “Mariana” con las letras que había llevado. -“Ahora ya escribí dos veces “Mariana”, no vuelvo a escribir en el mundo del revés”. Debo decir que lo cumplió.

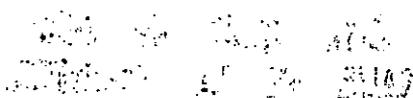
Cuando trabajaba en la escuela Freinet pude observar situaciones similares en donde el interés es el móvil que mueve al sujeto a desarrollar un aprendizaje duradero; incluso en la casa hogar del DIF, en donde la relación humana, la actividad de juego y el material concreto que permite la manipulación en una interrelación de juego consigo mismo y el material o varias niñas y el material que ha sido previamente presentado en forma individual, genera la comprensión del concepto y después el traslape a la abstracción. Es menester mencionar aquí que en cuanto a la experiencia que viví en la última institución mencionada, yo apenas empezaba mi labor pedagógica, acababa de salir de la carrera, tenía muy poca experiencia con niños y menos aún con niños que vivían en situaciones de problemas; salvo dos casos con quienes intenté poner en práctica los conocimientos que arroja el psicoanálisis y la aplicación de tests en niños que enfrentaban problemas con su aprendizaje académico durante la carrera en la materia de psicopatología del escolar con la Lic. Estela Maldonado, no había tenido mayor experiencia, la Teoría por sí sola no basta, es necesaria la experiencia que arroja la vida y esta limitante operó en

mí durante mi ejercicio con las niñas del DIF, en realidad me enfocaba a preparar y presentar materiales concretos para “introducirlas” los conceptos académicos en los que andaban fallando, poco me preocupaba por todo su ser, por todas las circunstancias que las envolvían; no obstante creo que la posibilidad de trabajar con grupos pequeños y darles un tiempo personal de calidad a cada una de ellas, aún sin conocer mucho de su entorno particular, era lo que realmente generaba efectos para que la práctica, el juego, la actividad fuera eficiente y se notara incluso en su salón de clases.

La escuela de masas difícilmente logra establecer relaciones humanas personalizadas, hay muchos factores externos y otros inherentes a la personalidad de quien dirige el salón que influyen; tales como: las presiones para los maestros por terminar los programas, la presión de los maestros hacia los niños que no pueden seguir el ritmo de “la norma”, ya sea porque se atrasan o van demasiado aprisa puesto que comprenden pronto y sucede que se aburren o empiezan a dar lata; otro factor es el poco tiempo de posibilidades reales para establecer relaciones humanas de calidad, incluso la falta de material didáctico y sobre esto último, la imposibilidad para que cada quien pueda elegir aquello que le atrae; trabajar el tiempo que desee con ello tanto como anhele con-centrarse (es decir: estar con su centro), la dificultad de la mayoría de los maestros para captar estas sutilezas, respetarlas, observar y esperar el momento oportuno para alimentar ese interés o intentar derivarlo hacia otro campo.

La escuela moderna lo que necesita es, antes que nada, contar con un real apoyo en cuanto a la calidad de *dignidad vivencial* de los educandos y sus familias, es decir que los gobiernos realmente se preocupen (mejor que se ocupen honestamente) por generar condiciones de mejoras

sustanciales para la cotidianidad de sus gobernados; después, que el Sistema educativo se aplique a generar condiciones materiales que funcionen como sustrato de la posibilidad para mejorar las interrelaciones humanas que se dan durante el tiempo de clase, por ejemplo: pocos niños para cada maestro, salones bien equipados de acuerdo a las necesidades de los pequeños; no tantas presiones para terminar programas, en su lugar la suficiente libertad para poder conocer a cada niño y así poderlo guiar de acuerdo con su propio ritmo, sus propios intereses y también necesidades; es muy importante que exista la flexibilidad suficiente de apertura mental y emocional en los directores y diversas autoridades escolares para procurar el cambio de salón de un niño que no logra adaptarse lo suficientemente bien a su entorno escolar para así intentar favorecer su desarrollo (en la medida que son las profundidades del Ser de quienes están inmersos en el proceso educativo las que están involucradas, no siempre es posible generar efectos favorecedores para el desarrollo de alguien. Lo más profundo de la personalidad de cada quien está implicado); otro factor importante es maestros con verdadera vocación, aunque parezca difícil los hay, desgraciadamente el sistema se las va aniquilando por exceso de explotación y falta de apoyo, por incongruencia fonética y semántica de los discursos dirigidos al magisterio, falta sustentar la palabra con los hechos, los sonidos no concuerdan con los significados.



2.2.3. Psicoanálisis y Educación.

El psicoanálisis no puede substituir a la educación, como tampoco puede substituir a la vida, pero a ambas circunstancias puede ayudarlas; una persona que se encuentra en proceso psicoanalítico al sentirse y saberse escuchada por Otro puede reorganizar sus vivencias arcaicas de tal modo que crea efectos en las profundidades de su ser y ésto le permite reubicar su estancia en el devenir vivencial de su presente, se trata de una revivencia que opera en el plano del lenguaje y crea efectos en el plano del Inconsciente del sujeto, puesto que éste está estructurado precisamente como un lenguaje; la educación no es un proceso analítico, se trata de un proceso de vida que se suma a la estructura que cada quien tiene o en la que cada niño se está conformando; pero cuando en ese proceso de vida se atiende a los intereses profundos del sujeto, es decir aquello que lo hace ser, éste se puede llegar a sentir atendido en sus profundidades, escuchado por otro que puede llegar a ocupar el lugar del Otro, en la medida que sepa y pueda respetar, es decir en la medida que pueda diferenciar sus propios intereses, su propio Deseo del Deseo del educando, en la medida en que pueda dejar su demanda eclipsada, sólo así se puede respetar la personalidad de quien se está formando y actuar con el entorno para proveer los elementos necesarios que permitan que el educando encuentre su propio camino para acceder a un cierto nivel de su propio proceso de sublimación.

La sublimación es un proceso a través del cual la pulsión se deriva hacia un fin no sexual, dirigido hacia objetos o circunstancias socialmente valoradas. La instancia del yo sería la parte de la estructura intrapsíquica cargada con energía desexualizada y por tanto sublimada, siempre

que responda congruentemente con las Leyes de organización internas para cada estructura, es decir, responda a los profundos intereses de cada quien; de lo contrario lo que percibiremos a través de la personalidad serán solamente remedios para el funcionamiento social del sujeto que a sí mismo no lo pueden dejar satisfecho, pues su energía no puede encontrar los canales de expresión adecuados a la economía libidinal de las profundidades de su estructura. La profilaxis de la salud mental que desde tiempos antiguos se le ha atribuido al proceso educativo tiene que ver con esta circunstancia, la posibilidad de encontrar canales para sublimar, extremadamente difícil de llevar a cabo pues lo que comúnmente sucede es que el maestro se ubica en el lugar del ideal del yo, eclipsando los intereses profundos del educando que queda sujetado al Deseo del maestro, por tanto eclipsado en sus profundidades. De ahí que el mismo Freud haya dicho que la educación es una de las tres profesiones imposibles, pues el hecho inevitable de surgir como sujeto deseante nos hace desear sobre los otros; lo conveniente sería, cuando menos, tener presente el propio deseo, conocerse lo suficiente a sí mismo para evitar eclipsar al otro que quiere o pretende surgir o formarse. Esto es extremadamente complicado y difícil de llevar a cabo, especialmente con los niños, pues ellos no necesitan recordar su infancia, la están viviendo, por lo mismo aún están inmersos en un proceso de estructuración en el que las relaciones familiares, a las cuales se enganchan los vínculos con los maestros, tienen un peso fuerte, verdaderamente trascendente mientras más joven sea el sujeto.

Hans Zulliger ha dicho que la labor pedanalítica (término con el que pretende fusionar a la pedagogía y al psicoanálisis) es una labor verdaderamente compleja que requiere antes que nada conocerse lo suficiente a sí mismo, conocer bien los fundamentos de la Teoría psicoanalítica y mucho de pedagogía, pues un niño difícilmente educable no procede de acuerdo

a su voluntad conciente, sino que “...ha sucumbido a un conflicto afectivo” (34). Hace mención que dicha labor incluso puede parecer como simples circunstancias de vida para quien la observa sin la perspicacia que da el conocimiento suficiente: se platica, se juega, se dibuja, se pasea, es decir se vive, más aún se convive *manteniendo la suficiente distancia*, para conocer al otro y ayudarlo a producirse efectos en sí mismo, porque al conocer al otro, él también se conoce, se descubre y puede reubicarse.

Para el niño los personajes escolares son vistos como relevo de los familiares pero con una carga afectiva más tenue, es decir: el compromiso afectivo entre padres e hijos es mucho más intenso que cualquiera que pueda existir entre el más querido y adorado de los maestros con el más amado de sus alumno (es una ventaja que hay que saber aprovechar).

En la escuela se debe permitir la expresión de las emociones y los afectos, es importante terminar con la creencia de que el papel del maestro es tan sólo funcionar como un instrumento, como un mediador para transmitir el conocimiento; la presencia de éste, toda su postura, su personalidad tiene un peso importante para cada niño con el cual se relaciona. La Teoría psicoanalítica nos permite tomar conciencia de la importancia de los afectos en las relaciones humanas, pero no nos permite saber cómo manejarnos con cada niño, puede ayudar el que se tenga un psicoanálisis personal lo que parecería un ideal inalcanzable, un imposible la sola propuesta de que todos los maestros estuvieran psicoanalizados. No obstante, al menos vislumbrar los límites de la labor educativa, así como marcar la importancia de que el maestro

34.- Hans Zulliger, “*Los niños difíciles*”, p. 75.

reconozca su deseo y el de sus alumnos (es decir, que aprenda a mirar a cada niño para intentar ofrecer lo que desde sus profundidades busca) son aportes de la Teoría que invitan al replanteo permanente de la labor pedagógica; en la misma línea podemos decir que se ubica el consejo sobre la importancia de que la escuela brinde oportunidades suficientes de movimiento para que los alumnos investiguen, conozcan, descubran e intenten encontrar los canales adecuados para la expresión de las profundidades de su ser; es evidente que no a todos los niños les encantarán las matemáticas, pero habrá algunos que sí porque algo de sus profundidades tendrá que ver con ese específico manejo de la realidad que todos compartimos; lo mismo ocurre para cualquier otro campo cognitivo. Aceptar los conocimientos que nos brinda el psicoanálisis sobre el conocimiento de la condición humana y humanizante implica un rotundo y profundo cambio de los métodos pedagógicos y de las relaciones entre las personas involucradas.

Mirar por una educación para la formación de personas adultas y maduras implica ayudar a cada niño a desprenderse paulatinamente y **con mucho respeto** de todos los substitutos paternos, que nadie ocupe en su psiquismo el lugar del ideal del yo, sino sus propias metas a alcanzar.

Creo que es difícil, muy complicado, porque si recordamos que para surgir a un mundo de cultura, un mundo de lenguaje, por tanto separado de la Natura al hacerse humano es indispensable quedar sujeto a una cadena de significantes que nos pre-ex/isten, pero reconocer esta situación como inherente a la condición humana, sería también reconocer la importancia y trascendencia de los antepasados, sería algo así como ubicar a cada uno en la dimensión justa de su valor, algo así como la ubicación de los lugares pertinentes para cada quien, que incluirían las circunstancias (sean familiares o escolares), los tiempos y épocas que a cada quien lo han envuelto y cómo éste se ha desenvuelto.

Toda labor pedagógica que intente ubicarse dentro de un marco psicoanalítico tiene que vislumbrar sus posibles alcances y sobre todo sus límites. Antes que nada trataría de aprovechar las relaciones humanas para procurar que el educando se ubique, se encuentre y se conozca a sí mismo, lo cual es verdaderamente complejo porque implica conocerse suficientemente a uno mismo y saber que no siempre se puede, pues a veces lo más profundo de la personalidad de los implicados se convierte en un obstáculo insalvable, pero al salvar esta condición, no resulta imposible porque la distancia afectiva que marca una relación humana constante que no corresponde al mismo tronco genealógico, es una gran ventaja para establecer vínculos humanizantes de calidad, que para lograr serlo deberán invariablemente respetar la postura de los padres aún cuando cometan errores (ningún educador o instancia escolar tiene porqué autoerigirse como la instancia “salvadora” de alguien, ésta postura parte desde un lugar equivocado porque pretende ignorar y devaluar a la ascendencia), además tomemos en cuenta que el papel del maestro está estrechamente relacionado con ofrecer posibles campos para que cada quien acceda a cierto nivel de su propio proceso de sublimación.

Cuando el modo de relación entre el psicoanálisis y la pedagogía es el del psicopedagogo y ya no el del maestro, es importante considerar que con los más jóvenes es igualmente más difícil, pues cuando un niño presenta problemas con el desenvolvimiento de su desarrollo y por tanto con su capacidad de aprendizaje o con su ubicación en el entorno escolar es porque está inmerso en un conflicto emocional que lo trasciende pero que incluye a su ascendencia, por lo que se hace imperativo escuchar a los padres, sin confundir ni mezclar los discursos y dejando claro el papel que se está desempeñando: que el psicopedagogo no es, por su lado psico, ni psicólogo ni psicoanalista, ni del niño ni mucho menos de cualquiera de los progenitores.

Cuando los padres se encuentran con que su criatura tiene problemas de conducta severa o aprovechamiento escolar, algo de sus entrañas se mueve, es como si intuyeran que los problemas que ellos vienen arrastrando en su propia estructuración de personalidad los está reflejando el chico, se los han heredado por vía de la convivencia cotidiana, en general se sienten dolidos, preocupados y desorientados, no saben qué hacer; cuando buscan el apoyo de un psicopedagogo es para dos aspectos primordialmente: en primer lugar, o bien la confirmación de que el chico está mal porque algo le funciona mal en el cerebro (con ésto se evitan el sentimiento de culpa por la herencia social ancestral que han transmitido), o bien porque necesitan descargar sus propias tensiones en otro que se supone que sabe (el psicopedagogo) para que les ayude a aligerar la carga de ese sujeto a educar que tanto trabajo les está costando (las dos posturas de este primer espacio son combinables, en ocasiones los padres llegan con las dos expectativas y anhelan su solución); en segundo lugar, buscan ellos mismos una atención de tipo psicológico o psicoanalítico a través del chico, no ver esto es complicar mucho más las cosas y favorecer que una madeja de vivencias de por sí enredadas se embrolle aún más. Desde un principio se hace imprescindible ubicar el tipo de trabajo que se va a hacer, los alcances y límites que puede tener y, sobre todo, aclarar que el trabajo se hará primordialmente con el chico, sólo cuando él esté listo se podrá invitar a los padres a trabajar en una entrevista familiar; tampoco se trata de excluirlos, por ellos ese chico está, como le sea posible estar, en el mundo. Ayudar al padre y/o a la madre a tomar conciencia de los propios problemas que vienen arrastrando en la estructuración de su personalidad y vislumbrar la posibilidad de la necesidad de un trabajo analítico para alguno de los progenitores sería una labor loable del psicopedagogo.

CAPÍTULO TERCERO.

FUNCIONAMIENTO DEL TALLER:

3.1. Creación de los espacios: físico, temporal y ambiental.

El aterrizaje pedagógico es la puesta en marcha de un proyecto iniciado con ideas educativas; darle origen en la vida, en la realidad común, en la convivencia cotidiana entre los seres humanos implicados, es de lo que trata la pedagogía; ¿quiénes serán aquellos seres humanos que iniciarán un vínculo para ser conducidos y al mismo tiempo conducir?, ¿cuáles serán las condiciones que merecen la pena de ser consideradas para generar vínculos humanos de cierta calidad?, son las cuestiones fundamentales que desde un más allá impregnan la tarea de todo pedagogo o de cualquier educador.

Reflexionar, para tomar en cuenta durante la práctica, circunstancias tales como: edad cronológica de los educandos, estatura y complexión física, intereses que pareciera manifestar cada quien, estilo de manifestarse en la relación con sus compañeros, maestros y otras personas; problemática a la que se enfrenta cada uno de ellos (como por ejemplo: hipoacusia, síndrome de Down, problemáticas emocionales que desencadenan en dificultades caracteriales y conductuales, carácter y temperamento, secuela de lesión por alguna enfermedad y, en cada caso, cual fue ésta y cuál el ambiente familiar que acogió a la criatura durante la etapa crítica de la misma, atención médica actual y medicamentación en caso de existir, terapias pasadas y actuales, situaciones de evolución y desarrollo integral para cada uno de los chicos, etc., etc., etc.); también resulta importante considerar posibilidades materiales del ambiente: características del inmueble y de los muebles, así como de los materiales didácticos, de desarrollo, de apoyo y complementarios; horario; exigencias por parte de la Dirección y tal vez de otras instancias y autoridades

educativas, entre otros factores era lo que llenaba mis pensamientos para iniciar la puesta en marcha.

Eran tantos los factores y tan importantes e interrelacionados además de que muchos de ellos interdependientes o simplemente fuera de mi alcance que decidí avocarme a lo que la Dirección me exigía y también ofrecía: Unos días antes de iniciarse el ciclo escolar 94-95, me llaman por teléfono para indicarme que se abrirá el “Taller para los niños con dificultades académicas” y me piden que asista para que me den la lista de los alumnos con quienes trabajaré e inicie la adaptación del salón, así como afinar otros detalles tales como horarios, materiales existentes con que cuenta la escuela y posibilidades para compra de otros, etc.

El horario quedó pactado para lunes, miércoles, jueves y viernes de 12:30 a 14:30 horas. Ocho horas a la semana que implicaban un puente semanal, pues trabajaría en el salón de usos múltiples y en ese espacio se dan las clases de música y rítmica corporal todos los martes a todos los grupos de la escuela, para estas clases el salón tendría que quedar libre de obstáculos para que los niños tuvieran libertad de movimiento y, en los casos necesarios, hubiese suficiente espacio para colocar los xilófonos, metalófonos, campanas, teclados, bombos y otros instrumentos musicales que se requirieran para el desempeño de éstas clases. Lo anterior implicaba que cada lunes tendría que desmontar algunos de los materiales del salón y cubrir otros con mantas, los miércoles temprano sería necesario volver a colocar lo que se había quitado y destapar lo demás; en la escuela siempre hemos acostumbrado tapar los estantes cada viernes para proteger a los materiales durante el fin de semana, así que a estos movimientos de alguna manera ya estaba acostumbrada.

Tomando ésto en consideración y la lista de alumnos que me dieron (a algunos de los chicos los conocía un poco o al menos de vista, dos de ellos habían estado conmigo en preescolar) inicié la

búsqueda de los materiales que había en la escuela y me podrían servir, también inicié una lista para ver la posibilidad de comprar lo que hiciera falta.

El tiempo estaba demasiado recortado para considerar tener entrevistas particulares con las parejas de padres antes de iniciar las clases, pero a éstas las retomaría durante las primeras semanas después de nuestro horario de trabajo escolar.

Las entrevistas con los Guías de cada uno de los alumnos serían después y más adelante; en los casos de los chicos que tuvieran terapias, trataría de asistir a algunas de sus sesiones para observar su trabajo y ponerme en contacto con sus terapeutas.

3.1.1. Descripción del Taller Montessori II.

Asistía al edificio de los Talleres de primaria antes de las 12:30 para recoger a los niños de cada uno de los grupos que iría conmigo a trabajar al “Taller Montessori II”; ahí empezaba mi relación laboral con ellos, las relaciones humanas de cualquier trabajo pedagógico se desbordan de los límites del salón de clases e incluso de la escuela cuando las oportunidades se presentan. El ambiente emocional se lleva en las personas por lo que las paredes que limitan un espacio no lo detienen (aunque, a veces, si el ambiente emocional ha brindado un acogimiento con cierta calidez, pareciera que lo pueden guardar por un cierto tiempo).

Quedaron inscritos en el grupo 11 niños: 4 son niñas; 2 de ellas con hipoacusia pero un buen nivel de desarrollo intelectual y aprovechamiento académico, tampoco presentan problemas conductuales o caracteriales, las otras 2 chicas enfrentan problemas en su desarrollo integral que repercute en su desarrollo académico teniendo dificultades en la atención, retención y comprensión de conceptos; una de ellas además presenta problemas de tipo conductual. Los otros 7 son varones: uno de ellos padece síndrome de Down, otro secuela de lesión por meningoencefalitis, 2 más secuelas por probables lesiones no definidas, uno problemas conductuales excesivos y dos más con problemáticas en su desarrollo integral que les ocasionan repercusiones en su aprovechamiento académico general. Los 11 chicos presentan alguna deficiencia o problemática en su desarrollo social o convivencia cotidiana con sus compañeros y/o maestros.

El exceso de población masculina hace menester un comentario: En los 17 años que llevo de trabajar con niños, me he dado cuenta que en general son más los varones que las niñas quienes

presentan alguna dificultad en algún periodo de su desarrollo académico durante la niñez, esto me hace pensar que, tal vez, lo que suceda es que *lo real* impregna la relación madre-hijo de la siguiente manera: la relación que en un principio de la vida se da entre el bebé varón y su madre pareciera generar condiciones de *realidad* que favorecen un enganche afectivo mucho más apretado que a su vez favorece la completud imaginaria y dificulta la introducción de la función de un tercero: aquel que abre el camino del conocimiento con la *función escindere*.

Del “Taller $\alpha\lambda\phi\alpha$ ” recogería a cuatro niños de primer grado y dos de segundo, de “Taller $\beta\epsilon\tau\alpha$ ” a tres de tercero y uno de cuarto y del “Taller $\gamma\mu\mu\alpha$ ” a uno de sexto grado, chicos de diferentes edades cronológicas, distinto nivel de desarrollo y adaptación social, con diferentes problemáticas en cuanto a su desarrollo general y aprovechamiento académico. Esto implicaba que el ambiente material tendría que ser rico en posibilidades de elección y al mismo tiempo lo suficientemente atractivo como para “invitar” a los educandos a enfrentar los retos que cada chico requiriera; paralelamente estaba la imposibilidad real del espacio físico para colocar material alrededor de todo el salón para ser usado exclusivamente durante mis clases pues este era el salón de usos múltiples y los mismos requerían otras necesidades de adaptación del mismo lugar; además la dificultad, también del campo de lo real, para que los directivos de la escuela quisieran y pudieran comprar todos los materiales que se llegarían a necesitar pues algunos son muy caros, tales como el gabinete de mapas de rompecabezas, el gabinete geométrico, el gabinete botánico, material del Área sensorial, etc. Decidí ocuparme de aquello que consideré más importante y asequible, las limitaciones en cuanto a material cognitivo y de desarrollo las solventaría como se fueran presentando con apoyo de los otros grupos: los tres salones de “Talleres de primaria” y un salón de preescolar que a partir de las 13:00 horas se quedaba sin alumnos.

Durante los años que había trabajado en preescolar me había dado cuenta que el aprendizaje académico se realiza casi de manera lineal, es decir por sí sólo, cuando el ambiente favorece las condiciones para el desarrollo de los niños; esto implicaba lo siguiente: antes que nada no darle prioridad a lo académico pues aunque parezca irreverente para una escuela resulta ser todo lo contrario; de esta paradoja se deduce lo siguiente: las áreas consideradas tradicionalmente como las más importantes para el desarrollo académico, como son español, matemáticas, geografía, historia, etc. no son prioritarias; el hecho real de trabajar con niños de 6 a 14 años que se ubicaban en distintos grados de la primaria no me impediría ver la importancia que tienen áreas de desarrollo y conocimiento como las que en el medio Montessori se conocen con los nombres de “Vida práctica”, “Sensorial” y “Áreas culturales” (en la que se incluye la expresión artística).

Vida práctica incluye varios ejercicios que se realizan en la vida cotidiana, los implementos y utensilios que se requieren son conocidos por los educandos, así mismo han visto a las personas mayores de su entorno (padres, personal de servicio, etc.) efectuar tareas para el mantenimiento del ambiente, sin embargo los movimientos ejecutados por estas personas no tienen, generalmente, la intencionalidad de mostrarlos para que después el otro intente imitarlos, no son movimientos lentos, pausados, ni ponen énfasis en el control corporal.; seguramente algunos de los chicos los han realizado en sus hogares, por alguna orden externa o también por alguna inclinación interior; si sucede esto último y el niño se enfrasca en su actividad de manera lúdica, mucho habrá ganado para sí mismo, pero si el estímulo viene del exterior, por un mandato de otro, quién sabe lo que podría suceder, los adultos tendemos a enfatizar el resultado de la tarea, solemos exigir la eficacia del resultado, difícilmente nos percatamos de lo que la ejecución de la misma le está brindando al sujeto que la realiza. Cuando estos ejercicios se ofrecen en la escuela

para ser ejecutados de manera espontánea y libre a la elección del educando, mucho puede ganar para las profundidades de su ser.

Vida Práctica abarca cuidado del ambiente, cuidado de la persona, coordinación y control de los propios movimientos así como relaciones sociales. Todos estos aspectos están estrechamente relacionados con la estructura de personalidad de cada quien, de manera bastante directa se vinculan a la estructura del sujeto. Un ambiente cotidiano, con materiales adecuados a la talla de los niños (era importante considerar esta situación pues varios de los chicos eran bastante altos y algunos de los materiales que había en el salón de preescolar parecerían como juguetes en sus manos) podría brindar riquezas insospechadas. Además, cada uno de los ejercicios de esta área contribuye de manera concreta y con mucha cercanía a los elementos de la naturaleza para que quien los efectúe pueda desarrollar la capacidad de atención y la de concentración que son necesarias para todo aprendizaje posterior que implique mayor “lejanía” de las acciones concretas.

De “Cuidado del ambiente” consideré que materiales para “Lavar la mesa con jabón” y “Lavar la pizarra” serían de provecho pues además de invitar al sujeto a realizar actividades para el cuidado del ambiente que habita, requieren de agua (elemento que por naturaleza tiene efectos relajantes); además, los movimientos que las Guías ejecutamos al dar cada una de estas presentaciones son en realidad, movimientos de caligrafía en grande y ésto redundaría en ejercitación muscular del brazo, muñeca y mano para control del cuerpo con respecto a los movimientos requeridos para escribir o simplemente mejorar la escritura, así mismo favorecen el desempeño de acciones propias para desarrollar un equilibrio postural lo cual es muy importante, porque si el alumno lo desea, su acción ejecutada para y por el exterior, puede llegar a tocar profundidades de su ser de una manera que ni él se da cuenta, simplemente se siente satisfecho,

los demás lo notamos a través de la madurez que va desarrollando. Los maestros y Guías no hacemos nada, simplemente si vemos que el chico se muestra interesado en ese material que está previa y estratégicamente colocado en el estante, lo invitamos a darle la presentación; lo único que debemos desarrollar es la capacidad de observación para “descubrir” el momento oportuno para cada niño o niña; también es necesario manifestar cierto carisma en el que con todo nuestro ser, con toda nuestra actitud y mímica corporal, le hagamos sentir al chico que **creemos** haber percibido su interés y deseamos ayudarlo a satisfacerlo. Es algo mucho más complejo que solamente dar una presentación infestada de movimientos mecánicos en el que exclusivamente se ejecuta un ritual que excluye a la comunicación que es lo verdaderamente humano.

Por todo lo expuesto podemos percatarnos de que los ejercicios de Vida práctica favorecen una promoción del desarrollo físico y mental del educando, así como de su carácter moral pues se le facilita desarrollar, si así lo desea, su interés por el ambiente en el que todos conviven. La forma en que los niños se dirigen hacia estas actividades nos muestra que hay un desarrollo íntimo con lo que logran una satisfacción personal que es vital, pues se descubren como capaces para efectuar este tipo de labores al tiempo que desarrollan la capacidad de atención y de observación, básicas para la concentración, que sólo puede surgir en función del interés; además, estas sencillas tareas favorecen el desarrollo de la seguridad en sí mismo y el sentimiento de autoconfianza que es básico en todo ser humano.

Los niños que presentan dificultades por alguna circunstancia anómala en su desarrollo resultan especialmente beneficiados por este tipo de labores, pues pareciera que algo en su interior tuviera la posibilidad de experimentar un reacomodo, tal vez lo favorezca la cercanía de la acción concreta con elementos de la naturaleza, tal vez sea la realización de una tarea que redunde en cierto bienestar social, tal vez el manejo del propio cuerpo con acciones que realmente son

concretas (objetos y elementos reales para poderse manipular y con ésto permiten hacer objetivo algún punto de interés) o tal vez la relación con alguien (35) que pone verdadera atención e interés por el desarrollo integral del educando. Pienso que todos éstos factores seguramente tendrán un peso importante en el desarrollo integral de cada alumno, creo que para cada quien el porcentaje de peso de cada factor es personal.

Otros ejercicios para el cuidado del ambiente que consideré importantes para colocar en el salón fueron: Un equipo completo de enseres de limpieza, Limpiar la ventana, Lavar prendas de ropa o trapos de limpieza, Encerar una mesa, Pulir metales, Regar una planta, Arreglar flores, Lavar trastos, Preparar frutas y/o verduras, Poner la mesa, Uso del recogemigas.

Sobre “Cuidado de la persona”, además de lo anterior es importante mencionar que de manera especialmente directa se vinculan con la imagen corporal que cada quien tiene de sí mismo, por lo mismo brindan la oportunidad de “repararla”, lo cual conlleva una trascendencia vital para todo el desarrollo posterior de cada educando, todas las construcciones que impregnarán la personalidad de cada quien en el futuro se relacionan con la coordinación visomotora fina y coordinación gruesa de los propios movimientos, por lo tanto con la imagen que del propio cuerpo se tenga. Así mismo, favorecen la autonomía del sujeto al facilitar la ejercitación de movimientos y actitudes que afectan al propio cuerpo y su devenir. Ejercicios tales como: Bolear zapatos, Doblar un suéter, Cepillar un saco, Cepillarse y peinarse el cabello, Lavarse las manos al estilo antiguo (con jofaina y batea) que incluye cepillado de uñas y ponerse crema en manos y si

35.- No digó que sea labor exclusiva del maestro o del Guía, pues pude observar que en ocasiones algunos de los niños desarrollan bien la habilidad de guiar a algún compañero y muchas veces lo hacen mejor que el adulto; la cercanía generacional es un factor importante para entablar comunicación adecuada.

se presenta el interés también la cara, Cepillarse los dientes, los Marcos de vestir (que facilitan al sujeto el manejo de los diferentes implementes que incluyen las ropas para vestirse y desvestirse) e incluso la Canasta para los Ejercicios de costura que conlleva el mensaje implícito del cuidado de las propias prendas de vestir (además de la ejercitación visomotriz fina), brindan a todo niño herramientas insospechadas para el cuidado y autodomínio de sí mismo.

En Montessori ponemos mucha atención en la coordinación y control de los propios movimientos, sabemos que son reflejo de la totalidad de la personalidad; un niño expresa su ser a través del control que tiene de sí mismo, pero ¡cuidado!, este conocimiento no implica, de ninguna manera, que nos interese por controlar a cada niño desde un exterior que no tiene nada que ver con él (como sería el caso de muchas terapias ortopédicas y otras que se manejan en el campo reeducacional), ponemos empeño en brindar oportunidades de práctica para que cada quién satisfaga sus propias inclinaciones internas. Por ésto pensé que el ejercicio de caminar sobre la línea elíptica que en los ambientes usamos desde el preescolar, sería un estímulo de provecho, más aún si después de los ejercicios comunes en los que participamos todos los asistentes del grupo y damos la presentación inicial (cómo mantenerse en equilibrio sobre la línea, dentro o fuera de ésta) y luego sus avances (cómo caminar primero lentamente sobre la línea, después más rápido, después alternando el ritmo, más adelante intentando diferentes tipos de pasos y después, aumentando el grado de dificultad al incluir llevar un objeto, como una almohadilla sobre la cabeza, una canastita llena de semillas en la mano, un vaso lleno de agua coloreada o una campanilla sin que suene), se prevé dejar la elipse libre de obstáculos y algunos de los objetos que ayudan a graduar la dificultad con el propio equilibrio corporal quedan colocados en un lugar especial para que quien lo desee pueda practicar cuándo y tanto como quiera.

El juego del silencio, que es el ejercicio culminante de coordinación y control corporal no requiere de objetos materiales, simplemente observar el desarrollo del grupo y la posibilidad de interesar a los chicos, hubo oportunidad de efectuarlo, lo describiré en el próximo apartado.

Relaciones sociales incluye Gracia y cortesía, dar presentaciones aisladas del contexto vivencial por la edad de los chicos sería impropio y tal vez para varios de ellos hasta ridículo, esperar y propiciar las oportunidades vivenciales era viable. Muchos de los chicos comprendieron, utilizaron y aprendieron modos de comportamiento social relevante y trascendente para toda su vida. Recuerdo a una de las niñas que tiene hipoacusia, a pesar de sus terapias de lenguaje, su expresión verbal, que con las mismas había mejorado mucho desde años atrás, era insuficiente para darse a expresar con la suficiente claridad e intencionalidad en situaciones cotidianas, algunos de los compañeros de su grupo matutino, en ocasiones se burlaban de su modo de expresión y con esto ella parecía sentir que la burla era para toda ella, por eso se ofuscaba, se sentía agredida y respondía con actitudes que semejabán berrinche y frustración, lo cual propiciaba más la actitud de burla y sarcasmo; después de observar un par de situaciones semejantes con algunos de los compañeros del “Taller Montessori II”, la conduje a un lugar tranquilo del salón, con movimientos pronunciados y lentos de mi boca, así como algo de mímica gestual y corporal hable con ella, le pregunté por su estado de ánimo y motivo del mismo, ella me dijo que se burlaban de ella, le pregunté que si le molestaba que otros le faltaran al respeto a lo que respondió con un enfático sí, después le respondí: - “Entonces dícelo, dile que te enoja mucho que te trate así, que tú lo respetas y le pides que te trate con respeto, como tu lo tratas a él”. De inmediato fue con el chico que la había agredido (quien obviamente, desde su lugar de trabajo o exploración del ambiente, había observado nuestro diálogo), se lo dijo con bastante claridad y el otro le pidió disculpas, tal vez influyó que desde mi lugar yo los observaba

discretamente y el chico intuía que de no actuar correctamente yo intervendría en auxilio de su compañera para ayudarla a expresarse con mayor claridad, lo importante de esta experiencia es que en esta niña creció su autoestima, después tuvo oportunidad de nuevas ocasiones para ponerla en práctica bajo otros contextos, con otros compañeros y utilizando las palabras que en cada ocasión ella considerara convenientes; en su grupo matutino la invitaron más a trabajar en equipo, ella se esforzaba más por darse a entender verbalmente y los demás le tenían más paciencia. Actualmente está por terminar la primaria y se enfrenta al problema real de encontrar una escuela que le brinde oportunidades de desarrollo en un mundo que está hecho para y por oyentes, que no brinda suficientes opciones a quienes presentan algún problema con su capacidad auditiva.

Sensorial es un área muy importante en todo ambiente Montessori de preescolar, todo niño de esta edad aún está desarrollando y afinando su capacidad sensitiva, sus sentidos entran en constante relación entre él y el mundo que le rodea desde el momento de su nacimiento; son el vínculo entre su interior y su particular estilo de apreciar el exterior para conectarse con el y responder a los diversos estímulos. La posibilidad para ejercitar los sentidos y ponerlos frecuentemente en práctica por medio de materiales especialmente preparados⁽³⁶⁾ para ayudar a

36.- Para profundizar sobre los materiales del área sensorial, documentarse en: “El método de la pedagogía científica” y el “Manual práctico del método Montessori” de las Obras de la Doctora María Montessori

clasificar, ordenar y organizar las percepciones es de gran ayuda durante los primeros años de experiencias vivenciales. No obstante a los niños mayores que han padecido alguna deficiencia durante su desarrollo, la ejercitación y práctica con los mismos materiales puede brindar beneficios que vale la pena considerar pues de alguna manera la posibilidad de ejercitar los diferentes sentidos con materiales que ofrecen la actividad de alguno de ellos en forma privilegiada (no aislada, aunque así lo digan los textos y manuales del método Montessori, pues implicaría un desquebrajamiento estructural), permiten la afinación del mismo haciendo posible, si el sujeto lo desea, tomar cierto grado de conciencia sobre los estímulos externos que lo alimentan; ésto, a su vez, permite la posibilidad para retomar de alguna manera la conexión entre el adentro y el afuera, entre el yo y el no-yo.

Un ambiente que brinde la oportunidad de elegir libremente diversos y variados materiales para la estimulación y el desarrollo de cada uno de los sentidos parecía ser atractivo para el ambiente escolar que estaba buscando construir. Casi todos los materiales para esta área son caros porque tienen requisitos de calidad que no se pueden improvisar, pero tenía la ventaja de que un salón de preescolar, perfectamente abastecido y armado, quedaba libre a partir de las 13:00 horas y además estaba contiguo a nuestro ambiente ¿qué más podría pedir?, solamente considerar que el estímulo principal tendría que provenir del mismo ambiente que cotidianamente habitábamos, así que reservé un espacio entre los estantes para colocar algunos materiales sensoriales, que por el refinamiento sensorial que implican, podrían brindar la llave para interesar a los chicos y probablemente descubrir el interés de alguno de ellos por practicar el refinamiento de alguno de sus sentidos.

En cuanto a ejercitación y refinamiento del sentido de la vista elegí las “Tabletas de colores”: son pares de tabletas de colores; la caja uno contiene únicamente los tres colores primarios por lo

que es demasiado sencilla y no la coloqué, la caja dos contiene además de los primarios los colores secundarios, blanco, negro, gris, rosa y café, la presentación inicial trata únicamente de aparear las tabletas de acuerdo con los colores, después se da lenguaje que dependiendo del niño será el grado de dificultad: primero únicamente los nombres de cada color, después colores primarios, secundarios, ausencia de color, suma de todos los colores,... se puede llegar a hablar sobre la teoría del color, la frecuencia de las ondas luminosas, etc.; después se pueden realizar diversos juegos sensoriales, individuales o de grupo, que ponen en marcha la ejercitación de la memoria y la capacidad de observación del entorno. La caja de tabletas de colores número tres contiene nueve compartimientos con siete tabletas graduadas con diversos tonos de un color, desde el más claro hasta el más oscuro, por lo mismo presenta una riqueza visual enorme pues son 63 tabletas en nueve colores y cada color con siete tonos diferentes que además se pueden comparar para equiparar la intensidad tonal con las tabletas de los otros colores; también quedó colocada.

En cuanto al sentido táctil coloqué las Tabletatas de lija, son seis pares de tabletas de lija que varían en diferentes grados de aspereza; las cajas uno y dos de telas, que contienen telas fabricadas con fibras naturales, la primera cinco pares de telas: lana, seda, algodón, lino y piel, la segunda contiene pares de telas del mismo material pero con diferente tejido, por ejemplo de algodón: franela, manta, bolillo, percal, mezclilla, etc. También coloqué a las Botellas térmicas que son 8 recipientes de metal para preparar 4 pares de botellas que contienen agua con temperatura diferente: corporal, caliente, fría y helada. Por último consideré importantes también a las Tabletatas béricas, consisten en una caja que tiene 3 compartimientos, cada uno contiene 10 tabletas de madera, unas son de madera balsa que es ligera, otras de caoba pues son de peso mediano y las más pesadas son de nogal, también incluye un antifaz.

En cuanto al sentido auditivo: las Cajas de sonidos, son 8 frascos de madera que contienen desde arena fina hasta piedrecillas para graduar 4 pares de “sonajas” con sonidos similares; en lugar de las campanas coloqué uno de los metalófonos con el que se podía escuchar y sentir la vibración de la escala tonal: do re mi fa sol la si do....

Para el sentido del olfato consideré el ejercicio de las Botellas de olores, consiste en una caja que tiene 4 pares de frascos, cada par contiene algodón con esencias, perfumes, flores o especias; la presentación consiste en aparear cada pareja de recipientes que contienen aromas equiparables.

Por último para el sentido del gusto coloqué las Botellas de sabores, el material consiste en una caja que tiene 8 frascos con gotero y una pequeña charola que soporta un vaso, una cuchara pequeña, una servilleta de papel y una jarra con agua simple purificada para neutralizar los otros sabores; cada pareja de frascos contiene agua purificada con uno de los cuatro sabores básicos: salado, amargo, dulce y ácido. El ejercicio trata de aparear cada par de frascos de acuerdo con los sabores correspondientes. Cuando un niño realiza este ejercicio tiene la obligación de dejar el material listo para ser utilizado por otro compañero, es su deber lavar el vaso y la cuchara, así como cambiar la servilleta y checar que la jarra contenga agua purificada. Los ingredientes con que se preparan los sabores se pueden variar para hacer el ejercicio constantemente atractivo y estimulante, el sabor amargo se puede preparar por ejemplo con café de grano o soluble, cocoa, té de zumo de limón, naranja o toronja, etc.; para el sabor dulce agua con azúcar, con miel de maíz o de abeja, etc.; para el sabor salado agua con sal refinada, de grano o marina (para cocina), con consomé de pollo o consomé de res; por último para el sabor ácido agua con jugo de limón, de naranja agria, concentrado de tamarindo, etc. Siempre es importante tener en cuenta que ningún ingrediente para preparar los sabores deberá tener efectos colaterales para la salud de alguno de los niños, los tés e infusiones deberán ser totalmente inocuos por lo que se debe

considerar, en caso de existir, la medicamentación (ya sea alopática u homeopática) a la que esté sometido alguno de los alumnos.

Como es posible comprender, mucho de los ejercicios de esta área requieren preparación constante por parte de la guía, algunos se deben preparar diariamente como por ejemplo las Botellas de sabores y las Botellas térmicas.

Áreas culturales incluye geografía, historia, biología y conocimiento del medio ambiente, introducción a diversos experimentos científicos de física y química, así como expresión artística. Actualmente el medio Montessori ha agrupado esta clasificación con el nombre de “Extensiones de lenguaje” pues para todas ellas se requiere del lenguaje a través de la expresión verbal y también escrita por medio de la lectoescritura. Para mí las primeras cuatro acepciones serían retomadas con auxilio de los salones de primaria y el anexo de preescolar, sin embargo consideré importante reservar el espacio para la mesa de observación y experimentación científica para en ella colocar algunos objetos interesantes o experimentos sencillos durante el ciclo escolar que pudieran servir como estímulo para despertar y/o desarrollar el interés por conocer en mis alumnos. Ciencia proviene del vocablo latino *scientia*, de *scire*, que significa saber, que a su vez está en estrecha relación con conocer, del vocablo *cognoscere*: “...averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales [en las que se incluyen los sentidos, pues son los órganos de conexión entre exterior e interior] la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas...” (37). Experimentos

.....

37.- “Diccionario enciclopédico salvat”, Vol. 7, p. 995.

sencillos como observar metódicamente la evaporación del agua; observar y manipular diversos objetos que se hunden y otros que flotan; uso del imán; creación de una fuente de luz con una pila de bajo voltaje, alambre eléctrico y un foco pequeño; funcionamiento de la rueda cromática; los vasos comunicantes; etc. o simplemente observar con lupa una interesante colección de rocas u otros objetos de la naturaleza puede servir como estímulo para querer saber y por lo mismo para interesarse por los conocimientos abstractos, llegar a conocer.

En donde puse más empeño fue en expresión artística porque es primordialmente a través del arte que todo ser humano expresa las profundidades de su ser, elaborando creaciones que tienen que ver con él y que mucho nos dicen sobre aquello que íntimamente le acontece. Diversos materiales para expresarse a través de los colores: crayolas, lápices de madera, gises, pintura digital, uso del pincel, etc. materiales moldeables como barro, masa, plastilina, arena (seca y húmeda), etc. diversos materiales para hacer collages y mosaicos; una familia de títeres de guante; mantas previamente preparadas para formar escenografías para actividad teatral de los niños o de los títeres; varios rompecabezas con diversos grados de dificultad para armar diferentes imágenes de objetos del entorno: animales, vehículos, habitats (los niños también aprendieron a hacer rompecabezas con diversas imágenes claras, de buen tamaño y sin saturación visual); varios rompecabezas que implicaban diversos grados de dificultad para armar la imagen corporal.

Lenguaje y Matemáticas implican diferentes códigos de expresión y por tanto comprensión y manejo de la realidad que todos compartimos.

La posibilidad de realmente leer es mucho más que descifrar uno o varios códigos, es comprender el mensaje que está ahí plasmado, ya sea con letra cursiva, manuscrita, script o de imprenta, minúsculas y/o mayúsculas; implica a su vez, quererse expresar por medio de un código que queda y que dice mucho más de lo que se lee textualmente porque lo “no dicho” también habla. Por lo mismo tiene que ver con el Deseo de comunicarse, de quererse dar a entender y quererse entender, quererse expresar. Los avances de lenguaje, en su generalidad, quedaron en los 3 salones de primaria, pero los inicios de la lectoescritura tuvieron un lugar privilegiado en nuestro espacio.

Las “Tarjetas para enriquecimiento del vocabulario” (en las versiones de aparear imágenes o de secuencias) tuvieron su lugar de exposición; tres juegos de tarjetas que continuamente se cambiaban para mantener la curiosidad y fomentar el interés de los alumnos. Diversos temas se expusieron durante el ciclo escolar con juegos de tarjetas que iban de lo sencillo a lo complejo, imágenes realistas, sin barroquismos ni saturación visual, con tarjetas que implicaban lecturas breves de una palabra o frases cortas, a veces tarjetas sin lectura para invitar a los educandos a escribir algún texto relativo a las imágenes percibidas (después con los mismos textos se podía realizar análisis gramatical o simplemente fonemático para detectar detalles ortográficos).

El “Alfabeto de letras de lija” que consiste en cada letra del abecedario realizada con un material áspero sobre una tabla lisa previamente pintada de color azul para las vocales y rosa para las consonantes, también tuvo su lugar porque nos permitiría realizar repeticiones de las letras que cada quien requiriera reforzar para captar el trazo de manera visual y táctil ejercitando la memoria a través de los sentidos de la vista, el tacto y el oído al mencionar el fonema de la letra al tiempo de realizar el trazo. Incluí la “Charola de arena” porque permite brindar una variación que

despierta el interés al realizar el trazo sobre la superficie seca y atractiva de la misma, brinda excelentes resultados cuando una grafía se le dificulta a algún niño.

El “Alfabeto movable” en su versión de tamaño normal (las letras tienen el mismo tamaño que las de lija, son grandes, de 6 a 18 cm. aproximadamente, para poderse manipular fácilmente), las vocales son azules y las consonantes en rosa o rojo, también dos versiones de “Alfabetos movibles pequeños” para trabajos individuales o en grupos de 2 personas (las letras están escritas sobre tarjetas pequeñas de aproximadamente 2 x 3 cm.); estos materiales permitirían retomar “lagunas” que alguno de los alumnos tuviera en su proceso de lectoescritura y practicar de manera lúdica; hubo oportunidad de realizar juegos comunes e individuales de división silábica, retomar sílabas sencillas y complejas, formar diversas palabras con una misma sílaba o un grupo pequeño de ellas, etc.

Pizarras preparadas, sin rayado o con rayado a diferentes espacios para guiar el proceso de escritura, así como papelería especial previamente preparada: semeja un papel de doble raya pero con la cualidad de que el renglón de escritura está coloreado en algún tono pastel para que sea más fácilmente percibido por la vista y la coordinación visomotriz se facilite, también lleva una línea intermedia en el renglón grande para marcar el tope de las letras que suben (como la “b”), de las que bajan (como la “p”) o de las que incluyen ambos movimientos (como la “f”).

Una pequeña pero constantemente renovada biblioteca que tenía la ventaja de exponer libros de acuerdo con el nivel de lectoescritura de los niños, procurando presentar los temas por los que habían manifestado interés: “Los sentidos”, “El cuerpo humano”, “El nacimiento de un bebé”, “Cómo nacen los gatitos”, “Cómo nacen las ranas”, “Plantas de México”, “Escualos”, “Mamíferos acuáticos”, “Peces de arrecifes”, “El zoológico”, “Insectos”, diversas narraciones de

mitología prehispánica y grecolatina, así como cuentos de vivencias infantiles o familiares, etc., etc.

Las dificultades ortográficas y fonográficas tuvieron su lugar por medio de los “Fonogramas de lija”, son diez tabletas preparadas que presentan las dificultades ortográficas que por su singularidad fonética complican el proceso de lectoescritura en el idioma español, se presentan por pares: ce-ci, que-qui, gue-gui, ge-gi y güe-güi (es importante mencionar que todo material que implique lectura y haya sido preparado por las guías tiene resaltado con subrayado en rojo cada una de estas dificultades). También quedó colocado el “Alfabeto móvil de fonogramas”, consiste en una caja que contiene las letras necesarias para armar las dificultades, las mismas son de color diferente a las del “Alfabeto móvil” anterior para que quede resaltada la ortografía. El “Segundo juego de objetos”, es una canasta que contiene 10 objetos comúnmente conocidos cuyos nombres presentan alguna de estas dificultades, pueden ser: cisne, cebra; esqueleto, quilla; girasol, geranio; guitarra, guerrero; güero, pingüino, etc., también contiene un sobre con tarjetas previamente preparadas por la guía que presentan los nombres de los objetos (los objetos y las tarjetas de lectura periódicamente se van cambiando).

Los “Sobres de dificultades ortográficas” también tuvieron su lugar, son siete sobres, cada uno presenta en el exterior la letra que representa al fonema clave:

“j”= j, ge/gi, x, h; “b”= b, v; “rr”= rr, r; “i”= i, y; “c”= c, que/qui, k; “ll”= ll, y; “s”= s, ce/ci, z, x.

Además cada sobre contiene una tarjeta para cada una de las letras con las que se puede representar ese fonema y tantos libritos como tarjetas halla; la presentación consiste en invitar al niño a leer el contenido del sobre cuyo sonido le ha presentado previamente dificultad o interés.

La introducción al análisis gramatical tuvo su lugar por medio de la “Primer caja de objetos” en la que se trabaja el sustantivo, la “canasta para el artículo”, la del “adjetivo” y la de la “Granja para el verbo”.

El pensamiento lógico-matemático es una actividad mental que impregna a la lógica de la conciencia en el ser humano, se manifiesta en muchas de las actividades que cotidianamente realizamos pues implica la exactitud y precisión de las apreciaciones e incluye sistemas hipotético-deductivos que se reflejan en el modo particular de efectuar razonamientos y expresar o emitir apreciaciones. Es una materia del *cognocere* que por excelencia es simbólica pues maneja entes abstractos como los símbolos numéricos, geométricos y representaciones que ponen en juego cualidades relativas entre ellos y el medio que nos circunda. La lógica, la aritmética, el álgebra, la geometría, la mecánica, el cálculo y la estadística, así como el análisis e incluso la música y el lenguaje (especialmente el poético con su cadencia métrica y rítmica) tienen estructura matemática, es decir: eminentemente simbólica, por lo mismo trascienden al símbolo y nos transportan a un más allá que tiene que ver con el desarrollo mental e intelectual del pensamiento de cada quien y el de la humanidad.

El pensamiento matemático nos conduce a la precisión, por lo mismo es la base de todo conocimiento científico, las matemáticas no existen por sí solas en el campo de *lo real*, son una expresión del pensamiento humano, de su capacidad para crear símbolos y por medio de éstos re-crear y re-crearse, al posibilitar el descubrimiento de las Leyes que rigen a los diferentes fenómenos.

Cuando los niños tienen problemas con su proceso de abstracción (y éste tiene sus orígenes en la estructuración edípica que dio los cimientos de una personalidad) el material concreto que permite su manipulación ofrece ayuda invaluable para despertar un cierto interés que trasciende lo físico y llega a tocar lo más sublime del ser. Se requiere mucho respeto entre las personas y un ambiente físico enriquecido que considere *realmente* la necesidad que tiene todo niño para manipular los objetos y de ahí acceder a la abstracción, un ambiente que por sí sólo invite al educando al despertar su curiosidad y entonces el realizar experiencias le permita adquirir una cierta maduración en su coordinación psicomotriz que a su vez le permita acceder, a su propio e individual ritmo, a la abstracción de algún concepto; por ejemplo: repetir la secuencia numérica no quiere decir comprender el concepto de cantidad, para esto se requiere una cierta coordinación psicomotriz que sólo el tiempo y las experiencias vividas pueden brindar; contar implica además de seriar, comprender, esta comprensión es indispensable para poder llevar a cabo cualquier operación aritmética porque entra en juego la capacidad de razonar.

En Montessori la preparación indirecta para las matemáticas se empieza a dar desde y con los materiales de Vida práctica porque permiten que el educando realice intuitivamente el análisis lógico de sus movimientos ayudándole a adquirir una mejor coordinación psicomotriz; los materiales sensoriales también brindan una ayuda indirecta pues muchos de ellos representan conjuntos de diversas formas geométricas por lo que permiten apreciar sensorialmente conceptos tales como: volumen, figura, longitud, peso, etc., por eso la Dra. Montessori los ha conceptualizado como abstracciones materializadas, muchos de estos conjuntos son juegos de diez elementos por lo que el concepto de cantidad se puede apreciar sensorialmente poniendo en evidencia la base decimal de nuestro sistema numérico.

Al igual que en las demás áreas de desarrollo académico los materiales para los avances en matemáticas estuvieron en los tres salones de los talleres de primaria pero las bases tuvieron su lugar en nuestro habitat cotidiano porque el estímulo debía provenir de allí.

Los numerales de lija (diez tabletas de madera, cada una con un dígito de textura áspera) y las Barras numéricas con numerales (son diez barras que miden desde .10 cm. hasta 1.00 m., cada una tiene tantas divisiones de .10 cm. como le corresponda) estaban en el anexo, el salón contiguo de preescolar; también quedaron allí diversos materiales para ensayar distintas formas de practicar cada una de las 4 operaciones básicas de aritmética como son los juegos de serpiente (positiva y negativa), los juegos de Tableros para cada una de las operaciones y varias de las Tablas, para seriación y conteo lineal un juego completo de “Cadenas cortas de cuentas de colores”.

En nuestro salón quedaron la “Caja de husos” pues es un material que permite asimilar por medio de la práctica el concepto de conjunto numérico para cada uno de los dígitos; las “Fichas y numerales” (un juego para números arábigos y otro para los romanos) por que además de continuar practicando el concepto anterior permite fijar la atención objetivamente en los conceptos de números pares y números nones, también se logra una visualización objetiva para la posterior comprensión de los múltiplos y submúltiplos de los primeros diez números en los que se basa nuestro sistema numérico; la “Charola de presentación del sistema decimal con cuentas” es una charola que contiene un recipiente pequeño con una cuenta que representa a la unidad, una barra de 10 cuentas engarzadas que representa a la decena, un cuadrado con diez barras enlazadas formado por 100 cuentas que representa a la centena y un cubo formado por 10 cuadrados, es decir 1000 cuentas, que representa al millar; con este material trabajamos la introducción al valor relativo que poseen las categorías numéricas e indirectamente geometría (punto, línea, cuadrado

y cubo); un material completo de “El Banco” con material de cuentas, consta de una charola grande que contiene una caja con muchas cuentas de unidades, otra caja con muchas barras de decenas, un espacio para muchos cuadrados de centenas y otro para muchos cubos de unidades de millar, también le corresponden tres cajas pequeñas con tarjetas para la formación de números compuestos del 1 al 3000 y tres charolas medianas (cada una con un recipiente para unidades) que sirven para que un grupo de hasta tres niños transporte cada quien una cantidad (con material de cuentas y su representación numérica correspondiente con su juego de tarjetas pequeñas) a un tapete colocado previamente en el que se trabajará alguna de las 4 operaciones básicas de aritmética; también había un juego de “Tarjetas para el sistema decimal” que es una caja que contiene 36 tarjetas grandes numeradas, las 9 primeras representan numéricamente a las unidades (los números están escritos en color verde), las 9 siguientes representan numéricamente a las decenas y los números son azules, las terceras representan numéricamente a las centenas y tienen los números rojos, las últimas representan a las nueve posibilidades numéricas de unidades de millar (también son verdes como las unidades simples), sirven para que cada niño reconozca y aprenda el numeral que simboliza a cada cantidad con que se pueda representar a las diferentes categorías y después, en este salón, también se podía usar este material para colocar los resultados numéricos de las operaciones aritméticas realizadas con “El Banco”.

También coloqué las dos “Tablas de Seguin”; el primer juego sirve para trabajar los numerales del 11 al 19 equiparando la cantidad y el número correspondiente, sirve para reconocer a los símbolos y asociarlos a la cantidad para asimilar el concepto; con el segundo se trabajan los numerales del 11 al 99, además de trabajar cada numeral y su concepto se puede trabajar también conteo salteado de 10 en 10, desde el 10 hasta el 90. Por último consideré conveniente colocar en el estante de esta área la “Cadena corta del diez” que está formada con diez barras de decenas

para formar una centena (sirve para consolidar el conocimiento de conteo lineal, equiparar la cantidad con cada numeral, realizar conteo saltado de 10 en 10 o simplemente descubrirlo gracias a las cualidades del material) y la “Cadena larga del diez” que está formada con cien barras de decenas para formar un millar, además de proporcionar las mismas oportunidades de desarrollo cognitivo que el material anterior pero ahora hasta el 1000; las dos Cadenas brindan una preparación indirecta para captar la diferencia entre diez al cuadrado y diez al cubo, así como la tabla de multiplicar del 10 pues facilita su memorización hasta el 10×100 y los múltiplos y submúltiplos de la base del sistema decimal.

3.1.2. Ejemplos de casos.

No es posible exponer los resultados de los 11 casos, el espacio para ello sería demasiado. Me concretaré a comentar los casos que más me impactaron y algunas de las actividades de grupo que evidentemente redundaron en beneficio de todos los niños.

Como todos eran niños de primaria no consideré necesario tener la precaución de programar de manera seriada la entrada de los niños al Taller. En preescolar acostumbramos que el primer día de clases entran todos los niños que habían estado en el grupo el ciclo escolar anterior, hacemos un círculo para platicar con respecto a los eventos acontecidos durante las vacaciones y luego una breve explicación sobre el crecimiento de los seres vivos y por tanto de los niños que allí asisten, mencionamos quienes ahora son medianos y quienes son grandes, también aprovechamos para preparar a los nuevos anfitriones e informarles que a partir de mañana entrarán cada día, durante 2 semanas, algunos niños nuevos a nuestro salón, algunos de ellos son pequeños y estaban antes en el salón de Cuarto de bebés, otros son medianos pero tal vez sea la primera vez que entren a la escuela, otros son grandes y tal vez vengan de otras escuelas o de otras ciudades, con ésto los pequeños anfitriones se interesan mucho en el proceso de integración de sus nuevos compañeros, les dan la bienvenida y los pueden comprender mejor si presentan dificultades en su proceso de adaptación; también entienden que la guía tendrá algún rato de trabajo exclusivamente dedicado al compañero de recién ingreso; en ocasiones entran 2 niños el mismo día pero en horario seriado, hasta que poco a poco el grupo queda completo y el proceso de adaptación para cada niño es paulatino. No consideré necesaria esta precaución así que el primer día fui por mis 11 alumnos a

sus respectivos salones. ¡Qué difícil integrar la convivencia más o menos respetuosa de un grupo en donde todos los niños presentan alguna dificultad para relacionarse socialmente!.

Inicié con un Círculo para platicar sobre lo que cada quien quisiera sobre sus vacaciones o el tiempo de trabajo y convivencia que había tenido en su grupo matutino; de inmediato me di cuenta de las dificultades: las niñas con hipoacusia se aburrían, evidentemente cada una estaba en su mundo, los niños con dificultades caracteriales no podían ni siquiera mantenerse lo suficientemente quietos y mucho menos poner atención, los demás poco se interesaban por breve tiempo. Después de un par de compañeros que comentaron escuetamente inicié un espacio general de trabajo individual; allí también hubo problemas, tal parecía que para los alumnos el ver materiales que muchos de ellos conocían desde preescolar los invitaba a realizar los trabajos impulsivamente, había mucha falta de control, era necesario trabajar paulatinamente con cada uno de ellos los materiales por los cuales se había interesado e invitar a cada quien a realizar su trabajo con mayor atención en sí mismo, en sus movimientos, en lo que hacía y los resultados que obtenía. Fue muy difícil realizar esta parte de mi trabajo con los niños con el suficiente respeto hacia cada uno de ellos, sin que sintiera mi intervención como una imposición exterior, sino como una ayuda desinteresada para su propio desarrollo.

El papel del adulto en un ambiente de trabajo que involucra el desarrollo de personalidades es básicamente el de un moderador para favorecer relaciones humanas respetuosas pues la libertad de cada quien termina en donde empiezan los derechos del otro; ayudar a los chicos para que captaran ésto, para que respetaran y al mismo tiempo se dieran a respetar fue un trabajo arduo porque implica mucho esfuerzo y desgaste físico e incluso emocional, mucho pensar y reflexionar sobre lo acontecido el día de hoy para prepararse para la siguiente jornada sin siquiera poder saber o prever lo que en ella realmente acontecerá en cuanto al desarrollo integral de las personas.

Al mismo tiempo mucha preparación y dedicación, mucho tiempo invertido, para preparar un ambiente físico apetecible y por tanto probable generador de circunstancias que se puedan aprovechar.

A los pocos días algunos de los niños empezaron a moverse de manera menos descontrolada, se formaban en mi lugar esperando que los atendiera a veces para que les volviera a dar una presentación, otras para solicitar mi ayuda u orientación en el trabajo que ya estaban haciendo, otras para solicitarme que trabajara con alguno como si realizáramos un trabajo de equipo, etc., a todo esto tuve que acceder; en ocasiones sentía que necesitaba ser más que una, pues a pesar de necesitar estar, por ejemplo, con dos de los alumnos y pedirle a alguno de ellos que me esperara por favor un momento porque su compañero también llevaba tiempo esperando para que lo atendiera y requería mi atención, me daba cuenta que ninguno de los dos comprendía las limitantes propias de un sólo cuerpo, ambos reclamaban igual calidad y cantidad de atención simultánea, era imposible, así que con explicaciones breves, un poco juguetonas y astucia de mi parte poco a poco fueron captando que es imposible que alguien se divida para atender a dos personas con intereses diferentes al unísono; aprendieron a esperar y otros a guiar a los más ansiosos. Recuerdo que en una ocasión uno de los niños que padece una lesión no definida se acercó a uno de sus compañeros que estaba desesperado porque su trabajo (la Cadena del mil) le parecía demasiado complicado, frustrante y agobiante para realizarlo solo, le preguntó que porqué estaba tan enojado y el otro le dijo que quería que yo lo atendiera, entonces le dijo: - "Pues ven, fórmate en su lugar y ella se va a dar cuenta que tú la necesitas y entonces vendrá contigo", terminé rápidamente de dar la presentación que estaba dando a otra compañera, me acerqué a mi lugar, di las gracias al tranquilizador por haber ayudado a su amigo y por habernos ayudado a todos a mantener un ambiente adecuado de trabajo, así como haberme ayudado a mí a terminar lo

que estaba haciendo para poder trabajar con nuestro amigo; trabajé con este pequeño otro tiempo hasta dejarlo lo suficientemente tranquilo como para poderse concentrar por sí mismo durante otro periodo.

Al cabo de los primeros meses ya podíamos tener un espacio para Círculo de comentarios antes de iniciar el trabajo personal y/o de grupo, lo que más me impresionaba era ver cómo el tiempo de comentarios iba cobrando interés general, algunos preguntaban sus dudas sobre lo que comentaba algún compañero, intervenían porque querían conocer los sucesos o emitir sus opiniones, incluso dar consejos; las niñas con hipoacusia ponían mucha atención a los movimientos de la boca de quien hablaba, también preguntaban y comentaban, se podían percibir las miradas atentas de los niños sobre el relator, indicio de su atención y de la eficacia de la comunicación, logramos entablar un bonito ambiente de grupo.

Aproximadamente a finales del primer trimestre uno de los niños que padece síndrome de Down nos platicó de un viaje de fin de semana que había hecho al estado de Tlaxcala, trajo para nosotros de regalo pastelillos de semilla de amaranto; el entusiasmo fue grande por lo que decidí aprovecharlo para afianzar el sentimiento de solidaridad en el grupo e incluir el proceso de lectoescritura de acuerdo al nivel y posibilidades de cada niño: sugerí que hiciéramos un postre similar a las “alegrías de amaranto”, que cada quien trajera uno de los ingredientes para que después tuviéramos la actividad de cocina y finalmente escribiéramos la receta para que no se nos olvidara y cada quien la pudiera hacer cuando quisiera, estuvieron entusiastamente de acuerdo. Mantequilla, miel de abeja, cereal de amaranto, nueces, pasas, cacahuates, dos moldes de pastel para refrigerar, una pala de madera, una báscula para cocina, papel encerado (once ingredientes y utensilios) y un sartén eléctrico que yo llevaría; en una semana teníamos todo lo necesario, nos tardamos porque algunos de los chicos se les olvidaba llevar aquello que se habían comprometido

pero no importa, otros se encargaban de recordarles, ¡incluso vía telefónica!. Pasar individualmente a pesar los ingredientes que cada quien había aportado y luego escribir la cantidad en el pizarrón para que cada quien la anotara en su libreta especial de cocina, implica utilizar un artefacto tecnológico y el uso de la lectoescritura empleando además símbolos de pesos y medidas; después derretir la mantequilla y observar el cambio físico del ingrediente, agregarle la miel, después el cereal, las pasas, las nueces y los cacahuates, mezclar todo uniformemente eran actividades que generaban atención en los espectadores e interés en quién realizaba la acción. Cuando los moldes estuvieron llenos y decorados, dos compañeros se acomodieron a llevarlos al refrigerador que está en la oficina de la dirección. El tiempo de clase se terminó, al día siguiente el interés continuaba para aprovecharlo en actividad memorística y dictado de la receta; todos los niños la escribieron perfectamente legible y comprensible; lo más asombroso era que, a pesar de que la receta había sido dictada, ninguna era idéntica a la otra, cada una tenía el sello característico de quien la había escrito y todas comprensibles. Al final: de un molde salieron 12 trozos, para que cada quien envolviera su pedazo en un papel de china, previamente recortado, del color de su preferencia; del otro molde salieron bocadillos para ofrecer a los compañeros y maestros de los tres grupos matutinos.

En otra ocasión más o menos a mediados del ciclo escolar una de las niñas hizo su primera comunión, llevo fotos a la escuela y las sacó en el momento de nuestro Círculo de comentarios, era evidente que quería platicarnos y compartir con nosotros algo que para ella era importante, era un legajo grueso de fotografías, tal vez dos rollos, yo pensé que el interés se iba a agotar antes de llegar a la mitad pero para mi sorpresa el interés se mantuvo por los niños, preguntaban quién era el padrino, quién la madrina, por qué los había escogido, quienes eran los diferentes personajes, qué estaban haciendo, en dónde estaban, etc. etc. al terminar el Círculo de comentarios algunos de

los niños quisieron escribir textos breves sobre la primera comunión de su amiga, todos de alguna manera representaban texto vivo, impregnado de vida; hubo quienes le pidieron a nuestra amiga alguna de sus fotos para ejemplificar y representar su texto. Lo más importante fue que unas semanas después otro de los niños también hizo su primera comunión, era un niño que desde años anteriores se había manifestado como una personalidad solitaria, poco convivía con sus compañeros y maestros, prefería apartarse de las personas, su rendimiento académico era muy pobre, para mí era sorprendente ver cómo se le “perdían” las tijeras que había estado previamente utilizando tan sólo por haberlas dejado a un lado de sí mismo, lado que escapaba a su mirada y por tanto parecía que desaparecía de su existir, como si no tuviera integrado el esquema mental de objeto permanente, un niño por quien los médicos no sabían explicar el porqué de sus deficiencias académicas ni de conducta, sus estudios neurológicos no arrojaban datos claros como para encontrar la causa fisiológica de sus deficiencias. Era el menor de tres hermanos, el mayor presentaba algunos problemas caracteriales, la mediana iba lenta en su desarrollo académico pero alcanzaba los límites apetecidos por la norma, tenía pocas amigas; nuestro amigo portaba los mismos nombres y apellido que su padre, generalmente nos referíamos a él por sus dos nombres y apellido paterno, era la costumbre incluso en su ambiente familiar. También nos llevo sus fotografías, no eran tantas como las de la otra niña, pero venido de él este hecho era algo insólito, se había interesado por compartir con otros algo de él mismo y de su familia, respondía a las preguntas hechas por sus amigos y por mí, evidentemente en ocasiones le costaba trabajo encontrar las palabras para responder pero se esforzaba, a veces otro de los integrantes le ayudaba respondiendo en tono de pregunta, como para ver si había respondido acertadamente o no a algo en lo que no estaba inmerso totalmente. La circunstancia dio pie para platicar sobre los nombres y los apellidos paternos de cada uno de los alumnos: todos portamos un apellido paterno porque

el padre de cada quien nos lo ha dado, por eso el apellido es paterno porque viene de papá, también hablamos sobre los apellidos maternos de cada quien, materno porque viene de mamá, la madre de cada quien se lo ha dado; por eso todos los hermanos en una familia tienen los mismos apellidos (en este grupo no había ningún niño con padres divorciados y vueltos a casar, no había excepciones que no cumplieran esta regla). Algo importante se movió en el interior de esta criatura, a partir de ese día era menos olvidadizo y despistado, a pesar de que evidentemente le costaba mucho trabajo (sudaba, se ponía nervioso, se le trababan las palabras en la boca y seguramente también en el cerebro) empezó a jugar en los tiempos de juego libre con algunos compañeros de su grupo matutino y varios de los del grupo Montessori II, los otros niños en general le brindaban una cierta calidez de acogimiento y él se esforzaba, otros ni siquiera lo tomaban en cuenta, él tampoco. Durante los años anteriores no había querido participar en los cuadros artísticos para cierre de ciclo, para nuestra sorpresa este año intervino en dos, uno de su grupo matutino y otro de nuestro salón; en los ensayos de nuestro grupo (habían elegido una coreografía puesta por ellos para bailar “Agujetas de color de rosa”, yo les ayudé en algunos pasos y en pensar cómo podrían vestirse de acuerdo al número sin hacer gastar a sus padres) a veces no quería participar, no importa le hacíamos ver que por respeto a él le dejábamos su espacio y le pedíamos que observara el ensayo y nos dijera cómo se veía: si alguien se había equivocado o no, si proponía algún cambio (nunca propuso), e incluso cómo se vería estando él en ese hueco que era su lugar, si alguno de los chicos lo ocupaba accidentalmente, se enojaba, evidentemente defendía su lugar; previo a la presentación final casi no quería ensayar (llego a contagiar a otro niño en esta aparente apatía), yo pensé que tal vez se vendría abajo, al menos para ellos, la presentación final pero para mi sorpresa el día de la misma, aún con su nerviosismo estaba entusiasta. El número fue un éxito, toda la escuela aplaudió con ahínco, era asombroso y

estimulante ver a los 11 niños moviéndose con ritmo, respondiendo a la secuencia aprendida de unos pasos, percibiendo la melodía y respondiendo a ésta con todo su cuerpo, con toda su entrega.

En otra ocasión un bebé de aproximadamente 9 meses de edad estaba con la nana en el patio por donde nosotros teníamos que pasar para llegar a nuestro salón, me conocía bien, al verme me extendió los brazos y yo lo cargué, le pedí permiso a la nana y a su guía para llevarlo a nuestro ambiente. Desde mi regazo atendió al Círculo de comentarios, en esta ocasión el tema que se dió fue episodios de la vida de bebés de algunos de los alumnos; esta criatura nos había enriquecido con su sólo presencia, su sólo estancia era un estímulo para refrescar la memoria y mucho más. Algunas de las niñas querían cargarlo, con las precauciones necesarias, lo permití, también para algunos de los alumnos, otros se concretaban a verlo o tocarlo y acariciarlo con manifestaciones de ternura y respeto. Después de llevarlo a su salón inicié una actividad de movimiento para mis alumnos, una actividad tranquila para encaminarlos a un periodo de relajamiento, en muchos de ellos (sobre todo los niños que más dificultades existenciales presentaban) pude observar posiciones de acurrucamiento semejantes a la posición fetal, después un dibujo libre y si querían una palabra o un texto para su trabajo de expresión. El tiempo de clase se terminó; para llamarlos a formarse para salir, lo hice por el nombre de cada uno en voz tan baja que era casi inaudible (las niñas con hipoacusia ponían mucha atención a mi boca), algunos mantenían los ojos cerrados y escuchaban su nombre, se incorporaban y con un cuidado especial en sus movimientos, acomodaban su silla, tomaban su mochila y se formaban. Habíamos realizado el Juego el silencio y les había gustado.

Para finales del ciclo escolar todos los niños tenían una idea del transcurso del tiempo bastante clara, concepto del que en un principio se habían manifestado deficiencias en diferentes grados y

circunstancias; por ejemplo, algunos chicos confundían los días de la semana, lo que había sucedido ayer y lo que preparo o probablemente me depare el mañana era confuso, los meses y las estaciones del año mucho más; los tiempos en las conjugaciones de los verbos afectaban la sintaxis de sus textos, las fechas de efemérides, días festivos, vacaciones e incluso cumpleaños, en algunos de ellos, a veces eran confusas. No trabajamos directamente el concepto del tiempo y sin embargo, todos ellos se ubicaron mejor en este concepto para manejarse mejor dentro de él y también manejarlo mejor. Al principio tuve que colocar botes portalápices con colores, lápices para escritura, reglas, tijeras, gomas, lápiz adhesivo y otros útiles escolares, al igual que en preescolar, porque muchos de los alumnos olvidaban desde sus casas o en su salón matutino sus útiles, poco a poco fueron aprendiendo a prepararlos, a prepararse para su jornada laboral.

Las actividades realizadas durante el ciclo escolar fueron evidentemente pedagógicas, es decir académicas y didácticas, pero tomando muy en consideración el desarrollo psicológico de los alumnos, de cada uno de ellos y del grupo en general pues un maestro nunca debe de perder de vista a su grupo y a los subgrupos que en él invariablemente existen. Es importante aprovechar las circunstancias para lograr vínculos de relación entre cada interior y el particular estilo de cada quien para ubicarse y conectarse con el exterior.

CONCLUSIONES.

Hacer una valoración crítica del trabajo realizado implica tomar en cuenta varios factores que afectan a la totalidad de la labor: desde la perspectiva personal los resultados obtenidos fueron halagüeños, muy satisfactorios en cuanto al desarrollo de los niños y la satisfacción personal que esto produce en quien realiza una labor pedagógica con vocación; por otro lado y relacionado a una perspectiva de *realidad* social, resulta deprimente vivir la devaluación económica con que socialmente se juzga la labor educativa, aún cuando se reconozca y se valore la calidad de la misma, casi nunca se considera plausible de una erogación económica que considere el desgaste de la persona que la realiza, que considere el esfuerzo físico y mental, la dedicación y el tiempo invertido tanto en la preparación y ejecución de la misma como en la preparación profesional de la persona que la imparte (y que implica gastos inherentes).

Resulta común escuchar a las personas hacer comentarios que implican la valoración profesional de una persona que efectúa trabajo pedagógico y en el mismo una degradación del valor económico que implica tal labor, por ejemplo, en una ocasión una amiga, que a su vez tiene una amiga cuyo hijo presenta problemas en la escuela, me comentaba: - "Oye, tu sabes mucho, voy a hacer una comida para invitarte y voy a invitar a la mamá de fulanito para que le des algunos consejos", si bien es posible darlos ¿acaso no sería mejor recomendar al profesional para que realice una labor de "visitas de trabajo psicopedagógico" con el chico y a partir de estas, cuando el niño esté listo, incluir a los padres en el trabajo y compromiso de formación que tienen con su hijo?, la mayoría de los progenitores sufren por los problemas que acarrea el chico, ya lo dije, es como si intuyeran que los problemas que carga su hijo fuesen reflejo de los que ellos a su

121

vez han venido cargando, lo último que necesitan es que algún educador o instancia educativa les haga sentir con toda su actitud o incluso comentario que lo que requiere esa criatura es “cambiar de padres” y desgraciadamente es lo que más frecuentemente sucede, porque el lugar desde el que está colocado aquel que *supuestamente* “sabe” otorga el derecho de expresar; sí pero no de denigrar ni devaluar, no de ofender. Es necesario cambiar, creemos que cuando un niño acarrea problemas en la escuela, una terapia lo puede ayudar y no nos damos cuenta que el niño solamente está reflejando una sintomatología generada por el ambiente que ha cimentado su personalidad. Creemos que con unas “terapias” el chico sanará y mágicamente sanará su entorno, es algo mucho más complejo, una carga demasiado pesada para unos hombros tan pequeños como suelen ser los de los niños, una carga demasiado fuerte para las jóvenes generaciones.

En más de una ocasión he escuchado a coordinadoras y dueñas de escuelas Montessori decir que la labor que realizamos las guías frente a los grupos resulta tan satisfactoria en sí misma para la persona que la realiza que es un plus, un extra de ganancia, el pago que nos dan (no que merecemos), porque en general realizamos nuestra propia terapia de trabajo; si bien es cierto que cualquier profesional que realiza aquello que tiene que ver con su profundidad, realiza a través de su labor un trabajo de sublimación y por lo mismo tiene características terapéuticas para quien lo efectúa, también merece una valoración económica justa, es decir que le alcance para vivir de manera digna y darle a su familia un nivel de vida adecuado. Creo que el cambio puede venir, en un principio, de las altas esferas gubernamentales, sólo los gobiernos que valoren a sus maestros y la labor que realizan, que programen altos presupuestos para elevar la cantidad y, sobre todo, la calidad de la educación que dan a su pueblo podrán ver cómo se desparraman los efectos de esta valoración en todos los estratos de la sociedad que los conforman. Cuando la educación deje de

ser institucionalizada para hacerse verdaderamente personalizada podremos tener aspiraciones de valorar a la humanidad como tal, es decir por sus valores intrínsecos de humanización, de seres humanos, cada quien único e irrepetible, con propias cualidades y también defectos, con un propio estilo para sublimar; sólo entonces podríamos dejar de vernos unos a otros como recursos humanos generadores de riqueza que se queda pegoteada a lo material y por lo mismo perder de vista aquello sublime que caracteriza a lo humano.

La calidad de la labor educativa generalmente se vislumbra como valiosos contenidos de currícula, un curriculum cada vez más complejo y completo, si bien esto puede ser importante para la era que nos está tocando vivir no es fundamental, pero evita enfocar la mira en lo verdaderamente trascendente del acto pedagógico: *las relaciones humanas que lo envuelven*. Todo ser humano por el simple hecho de entrar en un proceso de humanización que inevitablemente implica a la cultura en la cual se desarrolla posee la habilidad de asimilarla (y mientras más joven también de encarnarla), cuando encuentra trabas en el camino de su propia evolución es cuando le resulta difícil acceder al desarrollo intelectual de la humanidad frenando el suyo propio que se queda atascado en lo emocional, en las relaciones con la familia, con los maestros y otros agentes y vehículos sociales y escolares; aclaremos para evitar confusiones y malos entendidos: Es importante, sumamente trascendente revalorizar, sin prejuicios ni estigmas, a lo emocional en todo proceso de humanización y con esto a la familia como el primer agente vehiculizador de la cultura que queda mediatizada por lo emocional de cada uno, *es inevitable los seres humanos somos seres emocionales*, negar esto en aras de una pretendida objetividad es devaluar los cimientos de todo proceso de desarrollo en cualquier ser humano y encaminarnos hacia la degeneración de nuestra especie; en cambio si rescatamos en su justo valor la dimensión

de lo emocional para toda labor de formación, es decir de humanización que es la vía de todo acto pedagógico y por tanto educativo, podremos contribuir aunque sea con un grano de arena (que, es verdad, puede perderse en el desierto... pero también puede ser que llegue a formar parte del remanso de un oasis) a un mejor futuro de la humanidad si es que queremos seguir siendo tal.

Actualmente, en la escuela, cualquier escuela no importa el método o filosofía que la oriente y rijan, vemos cada vez mayor porcentaje de niños difíciles; aproximadamente desde hace ya tres ciclos escolares, en México, la SEP ha planteado la necesidad de educar sin distinciones a los niños discapacitados, sin importar su condición física o intelectual, ha propuesto para ello la reorientación de los sistemas paralelos de educación especial al propósito de la "Integración Educativa" en los ciclos regulares, con lo que se pretende que todo niño en edad escolar, sin importar su condición ni requerimientos especiales de educación, tenga acceso a un currículo básico (el que se imparte en las escuelas regulares); se dice que la prioridad es que todos los pequeños mexicanos tengan acceso a este currículo, por lo que la ubicación de los alumnos en los ciclos regulares dependerá básicamente de la condición especial en la que se encuentre cada quien; no obstante, según la SEP, la incorporación se puede lograr también en los servicios escolarizados de educación especial mediante la asimilación gradual de éstos al currículo. La verdad es que tanta confusión pareciera enmascarar una situación que los maestros conocen muy bien y es que cada vez hacer su trabajo es más difícil: cada vez son más los alumnos que les corresponden a cada maestro, las condiciones materiales de que disponen no suelen ser de lo más didácticas que digamos, la mayoría de los niños llegan cada vez más sobreestimulados al salón de clases, casi siempre es difícil tranquilizarlos para captar su atención (ya no digamos despertar su interés), muchos de ellos llegan escasa o definitivamente mal alimentados; por el lado de los

maestros concretamente cada vez perciben que se esfuerzan más y obtienen menos. ¿No será acaso que las condiciones de vida, de vivencias cotidianas a las que estamos siendo sometidos los seres humanos por los modos de vida que imperan en nuestras sociedades son cada vez más y más denigrantes de la condición humana?. Mary Pipher, antropóloga y después psicóloga, estudiosa de las problemáticas que suelen afectar a las jóvenes adolescentes norteamericanas sugiere en su libro *“Reviviendo a Ofelia. (o cómo salvar a una niña adolescente)”* trabajar juntos para construir una cultura menos complicada, más afectuosa y menos violenta y sexualizada (tan directamente genitalizada) para poder conducirnos a condiciones de desarrollo más positivo, para poder formar una sociedad en la que se puedan promover el desarrollo de talentos y virtudes, yo diría que ofrezca más amplios, mejores y sobre todo pacientes caminos para acceder a la sublimación que se encausa por el reconocimiento de cada quien.

En esta época, finales de este maravilloso siglo XX, que abre posibilidades para el nuevo milenio es sumamente importante mencionar, al menos a manera de reflexión inicial, la importancia de los medios masivos de comunicación, la trascendencia que tienen éstos en la formación de la personalidad de los seres humanos; en la escuela vemos los efectos que los programas televisivos dejan en las mentes infantiles, como uno de mis alumnos de preescolar ha dicho: - “Lo más padrísimo de “Dragon ball” es la violencia, los buenos siempre ganan atacando a los malos”, estamos hablando de un inteligente chiquillo de apenas 6 años de edad que presenta problemas en la escuela precisamente por su conducta agresiva hacia sus compañeros e incluso maestros. La sobreestimulación visual y auditiva a la que están sometidos los niños seguramente produce efectos que se incluyen al psiquismo particular de cada quien y muy probablemente han de tener consecuencias a nivel del Deseo produciendo afectaciones de carácter bioquímico que no

se han estudiado; es innegable la realidad formativa que están teniendo los medios de comunicación en los seres humanos, el televisor y la radio, cajas mediatizantes e idiotizantes, se encuentran en medio de la dinámica familiar, resultan ser las “nanas” por excelencia de los hogares modernos y la mayoría de las veces los contenidos que inculcan están fuera del alcance y manejo apropiado de los padres y educadores en general, sobrepasan su intuición y las posibilidades de manejo que para guiar a las nuevas generaciones proporcionaban la cultura de las costumbres y la religión. Como ha dicho Guillermo Carvajal en su libro: *“Adolecer: la aventura de una metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia”*: “...El ser humano quedó en la obligación angustiosa de patronar (sic) nuevas costumbres, religiones y mitos o ceñirse a las enseñanzas de la ciencia, para poder así educar ... [a su] ... cría” (38).

Creo que lo valioso de este trabajo es que rescata y revela *la importancia del vínculo de las relaciones cercanas*, no mediatizadas por aparatos, tecnologías y metodologías deshumanizantes que aún cuando acercan a las personas las alejan al impedir vínculos humanos de calidad emocional que involucren el Deseo de reconocimiento hacia el otro y los otros. Creo que toda persona que anhele realmente encaminar su trabajo por el devenir de la humanidad, en toda la extensión de la palabra, deberá rescatar con ahínco la importancia de los vínculos humanos cercanos: en primer lugar la familia, luego los maestros y educadores, sin olvidar tampoco a los amigos y vecinos. Hay tanto que hacer desde tantas y tantas vertientes de la acción y actitud humana que se involucran campos como el legal, el médico y hospitalario, el laboral, el comercial, etc., etc., etc. En fin, todo aquello que implique relaciones humanas constantes y frecuentes.

38.- Guillermo Carvajal Corzo, *“Adolecer: la aventura de una metamorfosis...”*, p. 126.

Bibliografía.

AXLINE, VIRGINIA M. : *“Terapia de juego”*. tr. por Sara María Reyes de Fuentes. México; Editorial Diana. 1975. 383 págs.

BETTELHEIM, BRUNO: *“La fortaleza vacía. El autismo infantil y el nacimiento del sí mismo”*. 2ª edición. España; Editorial Laia. 1977. 582 págs.

CARVAJAL CORZO, GUILLERMO: *“Adolecer: La aventura de una metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia”*. 2ª edición. Santafé de Bogotá; Editorial Tiresias. 1994, 133 págs.

DOLTO, FRANÇOISE: *“Seminario de psicoanálisis de niños. vol 3, Inconsciente y destinos”*. tr. por Ana Martínez Camarena. México; Siglo XXI. 1991, 192 págs.

* *“Niños agresivos o niños agredidos. Una cálida respuesta a la agresividad, las burlas, los celos y las angustias de los niños”*. tr. por Alfredo Báez. México; Paidós. 1990. 216 págs.

* *“La causa de los niños”*. tr. por Irene Agoff. Argentina; Paidós. 1986, 399 págs.

* *“El caso Dominique”*. 3ª edición. tr. por Armando Suárez. México; Siglo XXI. 1978. 256 págs.

FAURE, PIERRE: *“Ideas y métodos en la educación”*. México; Narcea, S.A. de ediciones. 1972, 207 págs.

FREUD, SIGMUND: *OBRAS COMPLETAS*. tr. directa del alemán por José L. Etcheverry, con comentarios y notas de James Strachey. Buenos Aires; Amorrortu editores:

- * *"Totem y tabú"*, volúmen: XIII, 164 págs.
- * *"Pulsiones y destinos de pulsión"*, volumen: XIV, págs: 105 - 134.
- * *"Mas allá del principio del placer"*, volumen: XVIII, 62 págs.
- * *"Psicología de las masas y análisis del yo"*, volumen: XVIII, págs 63 - 136.
- * *"El yo y el ello"*, volumen: XIX, 66 págs.

GILBERT, ROGER: *"Las ideas actuales en pedagogía"*. tr. por Lotti Guessner W. México; Grijalbo. 1976, 248 págs.

GUINSBERG, ENRIQUE: *"Control de los medios control del hombre. Medios masivos de difusión y formación psicosocial"*. México; Ediciones Nuevomar, S.A. de C.V. 1986, 181 págs.

LACAN, JACQUES: *"La familia"*. 3ª edición. tr. por Vittorio Fishman. Buenos Aires; Editorial Argonauta. 1987, 142 págs.

LACAN, JACQUES; et all: *"Actas de la Escuela Freudiana de París, nº 16"*. Barcelona. Ediciones Petrel, S.A. 1980, 248 págs.

"7º Congreso de la Escuela Freudiana de París". tr. por Italo Manzi. págs. 13-34.

"La Tercera". págs. 159-186.

"Cartel sobre Lo Real". págs. 37-95.

LAPLANCHE, JEAN; et all: *"Diccionario de psicoanálisis"*. 2ª edición. tr. por Fernando Cervantes Gimeno. Barcelona; Editorial Labor. 1979, 557 págs.

MANNONI, MAUD: *“La educación imposible”*. tr. por Pilar Soto. México; Siglo XXI. 1973, 143 págs.

* *“El niño su enfermedad y los otros”*. tr. por R. Pochtar. Buenos Aires; Nueva visión. 254. págs.

* *“La primera entrevista con el psicoanalista”*. 2ª edición. tr. por Victor Fischman. Barcelona; Gedisa. 1979, 143 págs.

MILLOT, CATHERINE: *“Freud antipedagogo”*. Barcelona; Piadós. 1982. 213 págs.

MONTESSORI, MARÍA: *“El niño, el secreto de la infancia”*. 2ª edición. México; Editorial Diana. 1982, 388 págs.

* *“El método de la pedagogía científica”*. tr. por Juan Palau Vera. 3ª edición. Barcelona; Talleres Gráficos Avante. 1937, 342 págs.

* *“Ideas generales sobre mi método”*. 2ª edición. Buenos Aires; Editorial Losada, S.A. 1958, 121 págs.

* *“Manual práctico del método Montessori”*. 3ª edición. Barcelona; Ediciones Araluce. 1939, 167 págs.

PIPHER, MARY: *“Reviviendo a Ofelia (O cómo salvar a la niña adolescente)”*. tr. por Gonzalo Mallarino. Colombia; Editorial Norma. 1997. 353 págs.

PFISTER, OSKAR: *“El psicoanálisis y la educación”*. 4ª edición. Buenos Aires; Editorial Losada, S.A. 1959, 159 págs.

RAMBERT, MADELEINE L: *"La vida moral y afectiva del niño. Doce años de práctica psicoanalítica"*. 2ª edición. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, S.A. 1957, 227 págs.

SALVAT: *"Diccionario enciclopédico. volúmenes: 1-26"*. Barcelona; Salvat Editores, S.A. 1985, 3752 págs.

SOBRINO, MIGUEL ÁNGEL: *"Platón y Aristóteles, educadores. (Análisis comparativo de sus teorías educativas)"* México. UAEM. Colección: Lecturas críticas/16. 1994. 107 págs.

THIS, BERNARD: *"El padre-Acto de nacimiento"*. tr. por Irene Agoff. Barcelona. Piadós. 1982. 272 págs.

WINNICOTT, D. W: *"El proceso de maduración en el niño. (Estudios para una teoría del desarrollo emocional)"*. tr por Jordi Beltrán. 3ª edición. Barcelona. Editorial Laia, S.A. 1981. 340 págs.

* *"Realidad y juego"*. tr. por Floreal Mazía. Barcelona. Gedisa editorial. 1971. 199 págs.

ZULLIGER, HANS: *"Los niños difíciles"*. tr. por Agustín Serrate. 4ª edición. Madrid; Ediciones Morata, S.A. 1986. 259 págs.

OTROS DOCUMENTOS:

- * *"Bases para una política de educación especial"*. Documento del Centro de información y documentación de la Dirección General de Educación Especial. SEP. 33 págs.
- * *"Fundamentos Normativos de la Educación especial"*. Documento del Centro de información y documentación de la Dirección General de Educación Especial. SEP.
- * *"Historia de la educación especial en México"*. Documento del Centro de información y documentación de la Dirección General de Educación Especial. SEP. 67 págs.

TESIS Y TESINAS CONSULTADAS.

- * **HERNÁNDEZ ONOFRE JOSÉ DE JESÚS:** *"Desarrollo histórico de la educación especial en México"*.
Tesis presentada para obtener el título de licenciatura en pedagogía. Asesora: Georgina Susana Viguera M.
UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. 1995. 145 págs.
- * **SERRANO CASTAÑEDA JOSÉ ANTONIO:** *"Psicoanálisis y educación"*.
Tesina presentada para obtener el título de licenciatura en pedagogía. Asesora: Estela Maldonado. UNAM. 1981. 47 págs.
- * **ZEPEDA SEIN MÓNICA FRANCOISE:** *"La relación maestro-alumno desde un punto psicoanalítico"*.
Tesina presentada para obtener el título de licenciatura en pedagogía. Asesora: Estela Maldonado. UNAM. 1980. 48 págs.