



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL MÉTODO
EDUCATIVO TRADICIONAL Y EL MÉTODO
EDUCATIVO BASADO EN EL DESARROLLO
HUMANO: UNA ALTERNATIVA EN EDUCACIÓN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA
P R E S E N T A N
NORMA FERNÁNDEZ SANTILLAN
MARGARITA ROSA MARQUEZ RAMIREZ



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	Pág.
PROLOGO	1
INTRODUCCION	4
PRIMERA PARTE EL METODO EDUCATIVO TRADICIONAL	
1. VISION DEL HOMBRE	8
1.1. Raíces Filosóficas	8
1.1.1. El dualismo cartesiano y sus consecuencias	8
1.1.2. La escisión cartesiana espíritu-materia	9
1.2. Situación Histórica	10
1.3. La duda y el método cartesiano	11
1.3.1. Ideas innatas	13
1.4. El racionalismo y su contribución a la crisis del mundo moderno	13
1.5. Descartes: "Persona no, individuo sí"	16
1.6. Influencia del cartesianismo en la educación tradicional actual	18
1.7. Visión fija del hombre en el método tradicional	19
1.7.1. Proyecto de hombre	20

	Pág.
2. CONCEPTO DE EDUCACION	26
2.1. Educación tradicional = educación racionalista	26
2.1.1. Concepto de educación	29
2.1.2. Enseñanza, instrucción y adiestramiento	29
2.2. Postulados de la pedagogía tradicional	32
2.2.1. Valores implícitos en la educa- ción tradicional	33
2.3. Consecuencia del cartesianismo: hombre masa, hombre objeto, hombre cosificado	35
 3. LA FAMILIA	 38
3.1. Importancia de la familia en la educación	38
3.2. Orígenes de la familia	39
3.2.1. Funciones	42
3.3. Ideología y familia	44
3.4. Roles familiares	46
3.5. La familia tradicional y la escuela	40
3.6. Clases sociales y familia	51
3.6.1. Características de la familia que respalda al método tradicional	52
3.6.2. Familia campesina	54
3.6.3. Familia proletaria	55
3.6.4. Familia de clase media	56
3.6.5. Familia burguesa	59

	Pág.
4. EL MAESTRO	62
4.1. Antecedentes de la profesión del maestro	62
4.2. El maestro tradicional: figura central de la educación	65
4.2.1. Autoridad y autoritarismo	66
4.2.2. El maestro como reproductor de ideología	68
4.2.3. Dificultades en el ejercicio de la docencia	70
4.3. Relación maestro - alumno	74
4.3.1. Características del alumno	76
5. PRACTICA ESCOLAR	79
5.1. Programas y contenidos	79
5.2. Métodos y técnicas	83
5.3. Evaluación	89
5.4. Dinámica de la escuela	95
5.4.1. La clase	95
5.4.2. Autoridad y disciplina	97

SEGUNDA PARTE
EL METODO EDUCATIVO BASADO EN EL DESARROLLO HUMANO

6. VISION DEL HOMBRE	101
6.1. Raíces Filosóficas	101
6.1.1. Romanticismo	101
6.1.2. Fenomenología	106
6.1.3. Existencialismo	108

	Pág.
6.2. El método centrado en la persona y su visión del hombre	110
6.2.1. Carl Rogers	111
6.2.2. Características de la persona	114
6.3. Capacidades humanas y desarrollo	116
7. CONCEPTO DE EDUCACION	118
7.1. La persona y la educación basada en el desarrollo humano	118
7.2. La educación centrada en la persona	120
7.3. Aprendizaje significativo y educación integral	121
7.4. Capacidades humanas y proceso educativo	125
8. LA FAMILIA	129
8.1. La familia y su influencia en el desarrollo del potencial humano	129
8.2. Características de la familia que respalda al desarrollo humano	131
8.3. Influencia de la familia en la formación sana de la personalidad	133
8.4. Condiciones de un ambiente familiar propicio para el desarrollo humano	137
8.4.1. Afecto	138
8.4.2. Congruencia	139
8.4.3. Aceptación	140
8.4.4. Autoridad	140
8.4.5. Comprensión	142
8.5. Familia y escuela	143

	Pág.
9. EL MAESTRO	146
9.1. Objetivos del educador	147
9.2. Relación educador-educando	149
9.2.1. Equidad	149
9.2.2. Autenticidad	149
9.2.3. Aceptación y empatía	151
9.3. Confianza en las capacidades humanas	153
9.4. Funciones del educador	154
9.5. Participación del educando	158
10. PRACTICA ESCOLAR	160
10.1. Programa y contenidos	160
10.2. Métodos y técnicas	164
10.2.1. El educador	165
10.2.2. Innovaciones pedagógicas	167
10.3. Evaluación	171
10.4. Dinámica de la escuela	175
10.4.1. La clase	175
10.4.2. El ambiente físico y psicológico	176
10.4.3. Autoridad y disciplina	177

TERCERA PARTE
 ANALISIS COMPARATIVO ENTRE EL METODO EDUCATIVO TRADICIONAL
 Y EL METODO BASADO EN EL DESARROLLO HUMANO

11. VISION DEL HOMBRE	181
11.1. Introducción	181
11.2. Raíces filosóficas	182

	Pág.
11.3. Concepción del hombre	188
11.4. Valores	192
11.5. Capacidades humanas	198
12. CONCEPTO DE EDUCACION	202
12.1. Introducción	202
12.2. Concepto de educación	203
12.3. Objetivos	206
12.4. Aprendizaje	208
12.5. Valores	210
12.6. Participación	213
12.7. Socialización	215
13. LA FAMILIA	219
13.1. Introducción	219
13.2. Concepto de educación	219
13.3. Ambiente familiar	225
13.4. Roles	228
13.5. Autoridad	232
13.6º Comunicación	236
13.7. Socialización	240
14. EL MAESTRO	244
14.1. Introducción	244

	Pág.
14.2. Concepto de educación	245
14.3. Características del maestro y el alumno	248
14.4. Relación maestro -alumno	251
14.5. Autoridad y disciplina	253
14.6. Comunicación	259
14.7. Participación	264
 15. PRACTICA ESCOLAR	 268
15.1. Introducción	268
15.2. Programa y contenidos	269
15.3. Metodología	272
15.4. Evaluación	277
15.5. La escuela	281
15.6. Creatividad	284
 CONCLUSIONES	 289
 ANEXO I. Experiencias en la aplicación del método educativo basado en el <u>des</u> arrollo humano	 293
1. Centro de Integración Educativa (CIE)	295
2. Maestría en Orientación y <u>Desarro</u> llo Humano	303

Pág.

ANEXO II. Esquema comparativo del método
educativo tradicional y el método
educativo basado en el desarrollo humano 306

BIBLIOGRAFIA Y HEMEROGRAFIA 315

PROLOGO

La historia de las teorías social y política puede dividirse en dos grandes campos, a saber: el individualismo y el colectivismo. Tan es así, que bien podemos diferenciar diversas corrientes en uno u otro; por ejemplo, en el primero de ellos se encuentran el contractualismo moderno desde Hobbes hasta Kant, el utilitarismo con Bentham y Hume, y Smith o Ricardo como representantes de las ideas liberales. Dentro del colectivismo, podemos localizar el pensamiento hegeliano, el marxista y el socialismo utópico.

Ahora bien, tradicionalmente se ha creído que al hablar del individualismo se hace referencia directa al pensamiento burgués o conservador, mientras que al hablar de colectivismo se hace una identificación con el pensamiento proletario y -- progresista. Sin embargo, podemos afirmar que así como hay un colectivismo progresista, también existe uno conservador y que frente al individualismo progresista se presenta uno conservador. Ejemplo de éste, es la teoría utilitarista, mientras que en el progresista, podemos situar específicamente -- los planteamientos de Rousseau. Como prueba del colectivismo progresista es posible señalar el socialismo; en tanto que en el conservador localizamos al fascismo o el nazismo, el cual

es incluso netamente reaccionario.

Es una opinión muy difundida que la teoría social hable casi exclusivamente de los fenómenos colectivos y que se ha despreocupado del individualismo.

El presente trabajo pretende transitar por una senda hasta ahora poco explorada por la Sociología Mexicana; ésta es precisamente la del individualismo progresista. Por ello hemos seleccionado la teoría educativa de Rousseau y la comparamos con otras teorías individualistas que operan en el ámbito de la Educación.

Juzgamos que es importante que la Sociología Mexicana explora otros campos además del colectivismo progresista. Esta es la razón por la que hemos decidido ubicar nuestro trabajo poniendo atención en el sujeto concreto. Esto resulta especialmente importante cuando en la actualidad hay un renacimiento del individualismo conservador impulsado en lo fundamental por las corrientes neoliberales y neoconservadoras representadas por Hayek, Nozick y Fredman.

En cuanto a la Educación, comúnmente se reconoce que - al hablar en términos colectivistas se cae en el campo de la Sociología y que cuando nos referimos al individualismo, en el de la Pedagogía. Si atendemos a este criterio, el Sociólogo que analice la Educación desde un enfoque individualista se sale de su área de competencia. Asimismo, el Pedagogo que analice la Educación en términos colectivistas, viola el cam-

po reservado a los Sociólogos.

Pensamos que este criterio es extremadamente rígido, y - que tanto el Sociólogo como el Pedagogo pueden estudiar la -- Educación, atendiendo al sujeto específico y/o en el conjunto. Por ello, este trabajo pretende invadir un campo explorado en forma incipiente por la Sociología Educativa, a saber, los su jetos concretos de la Educación: el individuo, la familia, el maestro y la escuela.

INTRODUCCION

Un gran número de volúmenes han sido escritos respecto de los ideales de la educación, no encontrándose hasta hoy claridad suficiente para abordar el tema y hallar soluciones aplicables a la realidad cambiante del mundo que habitamos.

Además de existir infinidad de planes, programas y proyectos escolares, ya sean tradicionales, activos, humanísticos, públicos, religiosos, etc., abundan discusiones, conferencias y el trabajo de grupos especializados que, como dijera Darcy Ribeiro, hacen que el tratamiento de la educación parezca más un programa que un problema, el cual no tuviera solución, ya que a pesar de haberse formulado muchísimas propuestas para ello, no surge una alternativa sustancial que permita superar los errores transmitidos de generación en generación, sobre todo, por el tipo de hombre y sociedad que hemos formado.

Al inicio de la realización de esta tesis, nos hicimos las siguientes preguntas: ¿Qué proyecto de hombre subyace en el Método Tradicional, que ha prevalecido muchísimo tiempo en bastantes escuelas del mundo?; ¿qué características debe tener el individuo que vive su influencia?; ¿cuáles habrán de ser las repercusiones sociales de su aplicación?

Otros cuestionamientos que nos impulsaron a trabajar en dicho tema, son: La falta de concordancia entre lo que la escuela enseña y la verdad interna del alumno; la carencia de vínculo entre éste y el maestro; y, fundamentalmente, investigar si la educación estriba sólo en recibir pasivamente datos desfasados de la realidad del estudiante, sin preocuparse por fomentar una educación integral que lo ayude a formar una conciencia crítica y lo oriente hacia una libertad verdadera, de modo que fuese capaz de tomar decisiones y ejercer actitudes encaminadas a la transformación del mundo.

Resolvimos llevar a cabo un análisis comparativo entre el Método Tradicional y el Método basado en el Desarrollo Humano, debido a la influencia observable que ambos han tenido en el proceso de crecimiento del alumno como persona.

Consideramos pertinente el estudio de los factores esenciales de un sistema en contraposición al otro, para que nos fuera viable proponer una alternativa, pues no sería ético ni profesional descartar o criticar simplistamente al Método Tradicional, sin antes analizarlo y entender las bases de su funcionamiento, así como el concepto de hombre que le corresponde y que ha generado la institucionalización de todo un aparato educativo.

Así, procedimos a estructurar nuestra tesis, delimitando cinco aspectos esenciales del proceso educativo, a saber: El concepto de hombre para uno y otro métodos; su concepción de

educación; el papel de la familia; el del maestro, y, por último, la dinámica interna de una escuela que trabaja de acuerdo a los lineamientos de uno y otro sistemas.

La primera parte corresponde a la descripción de estos cinco aspectos, tal y como los concibe el Método Tradicional, y la segunda, los mismos conforme al Método basado en el Desarrollo Humano.

La tercera parte constituye el análisis comparativo entre ambos métodos y el planteamiento de nuestras consideraciones sobre las categorías fundamentales analizadas.

Por último, presentamos un anexo en el que se describen dos experiencias en educación, cuyos principios y acciones se apoyan en el Desarrollo Humano, pues creímos conveniente reforzar nuestra propuesta de este último, como una alternativa que responde a las necesidades de educación integral del ser humano.

PRIMERA PARTE

EL METODO EDUCATIVO TRADICIONAL

1. VISION DEL HOMBRE

1.1. RAICES FILOSOFICAS

La visión que del hombre tiene el Método Tradicional se basa en René Descartes; su siglo, el XVII; su momento, la - - transición de la Edad Media a la Edad Moderna; su herencia, - que precisamente es la que más nos interesa, es la herencia - racionalista derivada de la reducción del mundo y del hombre a lo puramente anímico y espiritual, y la reducción materia-- lista, el materialismo con todas sus derivaciones ulteriores, a saber: el empirismo, el positivismo, e incluso en esta época algunas corrientes, entre otras el conductismo y las que pa-- recen emanar de la escisión cartesiana espíritu-materia.

1.1.1. El Dualismo Cartesiano y sus consecuencias

El impacto dado por Descartes, es producido desde el momento en que rompe con la undiad alma-cuerpo. El alma o pensamiento posee entera independendencia respecto del cuerpo y de todo objeto exterior. Trátase, además, de un "yo" cuyo constitutivo formal y esencia toda, se agota en el pensar.

Este "yo" cartesiano se identifica con el alma, pero se diferencia y hasta contrapone al cuerpo, con el que mantiene

sólo relaciones accidentales y jamás referencias fundamentales de su entidad. El "yo" es nada más el alma sin relación trascendental al cuerpo.

En la noción cartesiana, el alma se confunde con el puro espíritu y goza de atributos que importan a las formas separadas, como la independencia y la autosuficiencia a la mirada de los seres inferiores. El Ser del yo, recortándose en el *cogito*, (pensamiento), se le ofrece a Descartes enteramente desligado del cuerpo, desvinculado del mundo y hasta sin raíces en la historia. Ni el tiempo ni el espacio determinan existencialmente al yo como ser que piensa.

1.1.2. La escisión Cartesiana espíritu-materia

Así, frente a este dualismo radical, la filosofía moderna seguirá dos corrientes filosóficas, dos caminos: el del espíritu (alma o yo pensante, absoluto) y el de la materia (sentidos, experiencia directa, investigación respecto a la realidad, percepciones, etc.). Por eso, de lo espiritual se derivará el pensamiento material o mecanicista, y a su vez, del pensamiento espiritual surgirá el racionalismo, cuya dirección es lo espiritual y que reduce el ser del hombre a un mero sujeto pensante, siendo su razón, como lo hemos dicho, autonomía, "razón" que en el idealismo será absoluta.

En la actualidad, racionalismo y materialismo, paradójicamente, siendo opuestos, han hecho en gran medida la crisis

que padece el mundo y el hombre de hoy; y aunque Descartes -- fue más racionalista que materialista, su dualismo dio pie al desarrollo de ambas corrientes hasta la actualidad.

Así, sostenemos que en gran medida Descartes y el racionalismo han afectado al mundo presente y a la educación tradicional.

1.2. SITUACION HISTORICA

Hasta antes de la Edad Moderna, la comovisión del hombre medieval era igual a la de los griegos. El individuo era el centro del universo; planetas, estrellas y soles giraban alrededor de la tierra. El mundo se reducía tan sólo a Europa, y el hombre europeo tenía la idea de ser la singular raza, el único habitante sobre el planeta. El Cristianismo constituía la religión reconocida; la sociedad se encontraba estable. Todo guardaba un lugar preciso, y nunca más, como en -- aquella época, el hombre sabía dónde estaba y qué grado le correspondía dentro de la sociedad.

Pero de pronto empezó a cambiar todo. Ocurren descubrimientos, como el telescopio y América. Con ellos desaparece la idea del hombre como centro del universo, y en consecuencia, el europeo ya no será el único poblador. De las nuevas tierras llegan noticias; razas y culturas diferentes, animales y plantas distintas. En el mismo tiempo, Lutero y Calvino rompen la cristianidad. Surgen las nacionalidades, la re-

ligión se vuelve asunto político. Las universidades se retra-
san en conocimientos. Y como colación a estos cambios, las -
verdades de la filosofía son puestas en duda por René Descar-
tes.

Este hombre de finales de la Edad Media, se ve de pronto
perdido en un mundo nuevo. Lo que le habían trasmitido duran-
te generaciones y que le proporcionaba seguridad, de repente
da un giro completo, confundiéndolo y provocando entonces la
incomprensión de la nueva realidad. "La realidad objetiva ha
dejado de garantizarle el sentido y la posición de su existen-
cia. Eso hace que se retraiga cada vez más sobre sí mismo, -
como sobre el único punto seguro que le es dado, lo cual le -
obliga también a reflexionar sobre sí mismo, suscitando así la
cuestión acerca del ser del hombre y del sentido de su vida".^{1/}

Así, la misma transición de la Edad Media a la Edad Mo-
derna despierta en todas las esferas de la vida del individuo,
el uso de la razón. Por ejemplo, en el Siglo XVII se dio en
el arte francés el Neoclasicismo, que afirmaba una gran descon-
fianza ante la imaginación. Pascal la llamaría "la loca de -
la casa".

1.3. LA DUDA Y EL METODO CARTESIANO

En cuanto a la filosofía, el siglo XVII se inspira prime

^{1/} Coreth, Emerich. *¿Qué es el hombre?*, Ed. Herder, Barcelona,
España, 1978, p. 57.

ramente en René Descartes, padre y ejemplo del moderno racionalismo, quien al intentar reconstruir la filosofía entera, - crea el "Método Cartesiano", el cual remite al hombre a las - cuestiones mismas que lo llevan a una primera verdad, que será el principio de la filosofía "Pienso, luego existo".

Según Descartes, los sentidos ya no son ayuda, pues engañan a la razón, la que también se equivoca a menudo. Sin embargo, descubrió lo primero: que había algo cierto ... que dudaba, y si dudaba, pensaba, y si pensaba, existía. ¡Y esto - sí era verdad! "Estoy dudando -decía- estoy pensando -agregaba- luego soy, existo".^{2/} Todo lo demás, incluso el cuerpo, podía existir o no, ser puras ideas o imaginaciones, sueños o realidades, ello no importaba, pues había conseguido el Primer Principio de donde partir: existía porque pensaba: además, podía dudar y dudar es ya pensar. Con esto, Descartes descubrió el "sujeto", al yo como conciencia en su pura e íntima - esencia, aislado de cualquier cosa material.

El pensamiento es para Descartes lo fundamental de su vivir; es el primer racionalista moderno y también el hombre -- del método; el que marca el comienzo de una nueva época en la historia del pensamiento filosófico. Su filosofía inaugura - una era de racionalismo.

^{2/} Descartes, René. *El Discurso del Método*, Ed. Aguilar, Buenos Aires, Argentina, 1975, p. 20.

1.3.1. Ideas Innatas

De aquí que la filosofía moderna esté orientada hacia el sujeto, como centro de un mundo de conocimientos subjetivos - que, a través de la conciencia, estará seguro de sí mismo antes que de las otras cosas. Y es precisamente Descartes - - quien desarrolla lo anterior, alegando que esa fe en sí mismo no es a nivel corporal ni material, sino de la razón pura poseída a sí misma, y que mediante ideas "innatas" descubrirá - la verdad. Descartes radicalizará el dualismo de Platón y -- San Agustín. Alma y cuerpo no accionan mutuamente, son realidades distintas y sólo utilizando la razón podemos conocer la verdad.

1.4. EL RACIONALISMO Y SU CONTRIBUCION A LA CRISIS DEL MUNDO MODERNO

Pero lo más importante de todo, es el hecho de que el mo derno racionalismo tiene en él sus propias raíces.

El método cartesiano transforma la faz del mundo mediante el mecanismo, por el que, con razón o sin ella, se definió el siglo XVII. Podemos agregar entonces, que cuando Descartes tropieza con el problema de la vida, lo resuelve mecanizándola. Para él, todos los seres vivos son mecanismos, incluyendo al hombre, pero éste es una "cosa" que piensa; es mecanismo en todo, excepto en sus pensamientos puros. Las pasiones, emociones o deseos, son pensamientos "oscuros" y con-

fusos que deben ser desechados.

"El sistema de Descartes estará fundado sobre tres sustancias: el yo pensante, la extensión y Dios. Dios sustancia creadora y las otras dos, sustancias creadas. De modo que -- ese mundo que ha sacado del yo es un mundo de pura sustancialidad geométrica."^{3/}

Mundo cartesiano, mundo de la ciencia moderna, en donde tiene validez lo cuantitativo, medible y sometido a leyes precisas; mundo avanzado, tecnócrata, mundo racional y racionalizado.

La duda es, pues, el primer momento de su método, del desarrollo del racionalismo cartesiano. La duda metódica no será escéptica, es decir, en la que se duda sólo por dudar, sino aquella orientada hacia la fundación de una ciencia cierta; duda científica llevada a sus últimas consecuencias a través de un método bien estructurado, que va dando verdades absolutas. Descartes usará la duda como sistema y como método.

Dicho autor dará al mundo moderno la frialdad y el vacío de sentimientos y afectos, en los que no se puede confiar, y a los que uno debe aprender a manipular en nombre del fortalecimiento de la razón.

Somos una generación "Necrofílica". Descartes era necró

^{3/} Morente García, Manuel. *Lecciones Preliminares de Filosofía*, Ed. Porrúa, N° 164, Colección "Sepan Cuantos", México, 1971, p. 123.

filo y el mundo moderno heredó su característica fundamental.

"Necrófilo es todo lo que no está vivo, lo puramente - *mecánico*... La persona necrófila es atraída por todo lo que - está contra la vida; anhela la *certeza* y odia la *incertidum--bre*; odia la vida que por su misma naturaleza nunca es *segura* ni *predecible* y rara vez *controlable*... La persona necrófila ve como si todas las personas vivas fueran únicamente "cosas" ... y es precisamente porque tiene miedo de la vida que no -- puede controlar, que le atrae todo lo que es mecánico, los artefactos y las máquinas que sí puede controlar."^{4/}

Sí, Descartes poseía una personalidad necrófila, y - - nuestro mundo parece haber tomado sus principales caracterís- ticas de esta filosofía. Su crisis aparenta favorecer una ac titud semejante. Sabemos que nuestro sistema trata a las per sonas humanas como partes de una máquina, todas ellas unifor- mes, homogeneizadas, idénticas unas con otras; igualdad que - se trasmite y se enseña mediante la educación, los medios ma- sivos, los mismos planes y programas. El hombre hoy, como el que planteara Descartes ayer, está perdiendo todo su carácter del *ser vivo*.

La visión cartesiana hizo de la conciencia individual un todo autosuficiente, que se orientará al conocimiento objetivo

^{4/} Fromm, Erich y otros. *Summerhill: Pro y Contra*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1979, p. 212.

y al dominio del mundo material a través de la ciencia y la técnica. El hombre fue visto así como parte de una totalidad racional y material, y posteriormente sacrificado a ella.

Es necesario recalcar que, en cierta medida, no creemos que un hombre haya dado a la modernidad sus características fundamentales, pero es indudable que el cartesianismo coincide con el mundo actual. Al uso desmedido de la palabra "cosas" aplicada a todos los términos y aspectos de su filosofía, se debe que el mundo moderno realmente viva hoy en una total *cosificación*.

1.5. DESCARTES "PERSONA NO, INDIVIDUO SI"

Al parejo de la afirmación "Pienso, luego existo", Descartes dirá "Soy una 'cosa' que piensa".

El hombre, como "cosa" pensante que se deriva del cartesianismo, queda reducido a individuo; y al rebajar a la persona a individuo, se acaba su identidad. Así, dentro de una igualdad de individuos, es indiferente un individuo que otro, y que otro, etc.

Con el "todos somos iguales" de Descartes, el slogan se entiende como individualismo.

Mundo medible, mundo insensible; Descartes asegura que lo verdadero es nada más aquello que se mide; lo cuantificable, técnico, informativo, es lo que importa. La persona hu-

mana es degradada; sus intereses y emociones no son tomados - en cuenta, puesto que no es posible comprobarlos o medirlos. El "pienso" está en el mundo y no así el mundo en el "pienso". Error irreparable, porque el mundo vive con o sin el pensamiento del hombre; éste no es un absoluto, ni quien da a la creación su potencialidad y significado; las plantas, los animales, la naturaleza, no constituyen "algo" que necesite del hombre para existir, y mucho menos requiere de su fría y calculadora razón, que en pleno siglo XX no se detiene ante la destrucción misma de ese su mundo natural.

Descartes no sólo da razones, sino también explicaciones materiales, físicas, y al proporcionarlas, nuevamente vuelve objeto al sujeto, lo vuelve "cosa", maquinaria organizada en la que todo funciona apretando un botón, para que circule la sangre y haya respuesta mediante alguna expresión. Consecuencia de esto, hoy tenemos un hombre frío que debe aplacar sus sentimientos, "pensar" antes de "sentir y actuar", calcular - antes de emprender; un hombre que analiza el amor y lo convierte en objeto de uso en la medida que le sirve o no.

En este contexto, podemos subrayar que la educación tradicional "racionalista" ha resultado, asimismo, deshumanizante, creando "máquinas que piensan".

Para Descartes, la causa es lo primero. A toda causa co rresponde un efecto. Las repercusiones de esto rebasan por - mucho lo que se puede prever, al igual que todo el cartesia--

nismo. Se derivará, por ejemplo, la psicología conductista - que hablará de interioridad como dentro de algo físico, algo que sobreviene dentro del cuerpo, un estímulo que dará una -- respuesta similar a la de que a toda causa corresponde un - - efecto. Esto es falso, pues son internos, por ejemplo, el dolor de estómago y la tristeza que ocasiona. Los *Behavioristas* entenderán interioridad como algo que está dentro de algo a - nivel físico, lo cual es un equívoco, pues ¿acaso la melanco-
lía no sucede bajo la piel?

Todas estas ideas suponen, de alguna manera, la decadencia en el origen del hombre; él es un "desertor de la vida", de sus valores fundamentales, leyes, sentido sagrado cósmico; exalta morbosamente el sentimiento de su propio ser; es un -- "Simio Fiero" -como expresa Max Scheller^{5/}- que poco a poco - ha enfermado de megalomanía por causa de su espíritu; tal me-
noscabo ha motivado que nuestra educación promueva la lucha - del hombre contra el hombre.

1.6. INFLUENCIA DEL CARTESIANISMO EN LA EDUCACION TRADICIONAL ACTUAL

La mayoría de los sistemas educativos tradicionales han sumergido al hombre, como una vez lo hiciera Descartes, en el rompimiento radical entre el pensar, el conocer y la realidad;

^{5/} Max Scheller. *La idea del hombre y la historia*, Ed. La Plé-
yade, Buenos Aires, 1980, p. 115.

entre el interior y el exterior, creando en el alumno una - - fuerte apatía alrededor de la escuela y una intensa desorientación de hacia dónde queremos llegar y qué deseamos ser. Lo más triste de todo en este caso, ya no es el valor de un "individuo" en cuanto al número de años que estudió o el título que posee, sino que después de tanto soportar la pasividad ante el sistema educativo por la carencia de vínculo escuela-realidad, el estudiante se observa, y percibe que nada conoce de sí, del mundo, de la vida y sus cuestiones fundamentales, y que sólo obtuvo, después de muchos años, una especialidad - que le permite subsistir pero no ha satisfecho su vacío existencial, aunado esto a que muchas veces no ha sido su verdadera vocación, a la que en realidad dedicó "cero" años, porque la educación actual no orienta, sino al contrario.

1.7. VISION FIJA DEL HOMBRE EN EL METODO TRADICIONAL

Lo expuesto determinó que la pedagogía tradicional forma su filosofía del hombre. En efecto, "... la filosofía implícita en la educación tradicional tiene una desconfianza básica del ser humano. Lo considera impulsivo, irracional, - - agresivo, destructivo, flojo y sin deseos de aprender. Pien^sa, por lo tanto, que uno de los principales propósitos del - proceso educativo es enseñar un progresivo control de esos im^ppulsos destructivos."^{6/}

^{6/} Moreno, Salvador. *La Educación Centrada en la Persona*, Ed. El Manual Moderno, S.A., México, 1979, p. 3.

Podemos afirmar que el método tradicional, como imagen inicial, presenta desconfianza básica en la bondad y la capacidad del hombre para autodirigirse, pues parte de la base de su carencia de elementos suficientes para una autoformación, pues considera que no discierne, no crea, no investiga, no -- descubre por sí mismo, concibiéndosele, además, como ente sin sentido del bien y por tanto, de moralidad alguna. Los con--troles tienen que ser externos para asegurar su buen comportamiento. En consecuencia, es un receptor pasivo de los conocimientos del maestro; debe guiársele en todo momento y limitarlo disciplinariamente para que no abuse y transite hacia un - mal camino. Es decir, que se le condiciona al conformismo, - indicándosele, hasta por pequeños detalles, los hechos, datos y conocimientos que son relevantes para su vida. Ha sido tan nulificado, que ni siquiera intenta diferir con las ideas presentadas por el maestro, ni ampliarlas, modificarlas, rebatirrlas o descartarlas. Se le trata como una especie de tabla rasa sobre la que se puede imprimir progresiva y repetidamente.

1.7.1. Proyecto de Hombre

Esta pedagogía ha cosificado al hombre; su imagen es de objeto y no de sujeto; es una teoría que parcializa su estu--dio, objetiviza, y considera al estudiante como un ente par--cializado, pues se toma en cuenta únicamente su intelecto, -- concepto éste al cual está dirigida su "formación".

En su más grave aspecto, la cosificación produce apatía por parte de quien es reducido a objeto, pues ningún ser humano, en el fondo, ignora su calidad de persona, y al reducirlo a mero objeto, son sepultadas su creatividad e iniciativa, -- además de perderse la capacidad para establecer relaciones humanas con el mundo en general. Son nulificados la libertad, la voluntad y el propio sentir, a más de que el desafío para actuar de manera original, es disminuido a la homogeneización del hombre por el hombre.

Ante la cosificación, el sujeto ya no responde y por lo mismo, no hay reflexión crítica, acción, elección y decisión. El hombre deja de constituirse a sí mismo.

Estamos, pues, ante un ser desintegrado, objetivizado, - olvidado de su parte sensible, pura razón, a la cual el método tradicional se ha avocado a "llenar", mecanizándolo y tornándolo inconsciente, sin despertar su sentido crítico y su poder transformador. Al precitado método y a la política educativa, no les interesa un hombre consciente que comprenda -- realista y correctamente su ubicación en la naturaleza y en la sociedad, pues implicaría un cambio de mentalidad. "Educar, entonces, es todo lo contrario a 'hacer pensar' y mucho menos aún a la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo. Se convertirá, sin quererlo, por efecto

de esta situación alienante, en un miembro más de *statu quo*".^{7/}

Es un hombre adecuado a lo que se le imponga, sin el derecho de discutir ni presentar resistencia a la autoridad, de pendiente y sumiso, a quien se le presentan las tareas propias de su época en forma de receta, para ser observadas, ade más de no participar en el proyecto que tienen de él.

Cabe, en esto, preguntarnos: ¿Para qué se educa al hombre?

Durante mucho tiempo, la enseñanza ha tenido por misión preparar para: funciones tipo, situaciones estables, un momento de la existencia, una profesión determinada o un empleo da do, absorber un conocimiento convencional delimitado, aprender habilidades tecnológicas que permitan ejecutar un trabajo que beneficie colectivamente y convierta al hombre en un ser productivo para sobrevivir. Se dice también que el hombre re cibe educación con el propósito de ubicarlo en la sociedad; o sea, proveerlo de factores indispensables para lograr su convivencia y satisfacer la demanda de una mano de obra califica da en los niveles necesarios.

Lamentablemente es común ver cómo la enseñanza está diso ciada de las condiciones ambientales en que se encuentra su--

^{7/} Freire, Paulo. *La Educación como práctica de la libertad*. México, Ed. Siglo XXI, 1973, p. 13.

mergido el educando: el contenido de los programas tradicionales de la enseñanza general, guarda frecuentemente una escasa relación con las necesidades profesionales. Se dará, entonces, un tipo de hombre aún más desintegrado, ya que hallamos la disociación entre mente y sentimientos y la falta de conexión entre lo que aprende y para lo que va a funcionar en la sociedad.

Así pues, resultado de la filosofía cartesiana, el proyecto de hombre que se tiene en este método, es aquel que objetivizado en su esencia y tratado como un ente mecánico y -- programable, reproduzca las funciones del sistema; un individuo que responda a las necesidades ideológicas y a las relaciones sociales existentes; un ser que se acomode a las condiciones vigentes; es decir, expresamente afirmado por las relaciones de poder o por lo manifestado en la actividad cotidiana; un tipo humano adecuadamente estructurado por el poder en un ser individualista sin conciencia del otro; domesticado en su voluntad para ejercer sobre él la hegemonía; un ser acrítico que no se cuestione, no investigue ni profundice; hombres disciplinados que callen, no mediten ni reflexionen sobre su realidad para transformarla, porque puede que se percaten que dicha situación es opresora. Guilio Girardi denominará a la educación tradicional "integradora", y dirá que ésta es aquella que "... tiene como fin real consciente o inconscientemente, integrar al individuo a la sociedad haciendo de él un - -

'buen ciudadano', es decir, 'un hombre de orden' mediante la inculcación de la ideología dominante."^{8/}

Se dará un tipo de hombre, como Girardi denomina "El hombre de orden", cuyas características son: adhesión al sistema de valores preexistente, a un orden moral y político-económico, a las mismas circunstancias que le rodean y que considera son producto del destino, porque así es la vida, lo que sucede es producto de la voluntad divina. El hombre de orden pide autoridades superiores, y a sus semejantes les pide respeto para esa autoridad. Necesita de reglas claras y precisas que orienten su conducta; es conservador, por lo que rechaza cualquier cambio.

El método tradicional no es un método concientizador, no debido a omisión o por ignorancia, sino que responde a toda la política educacional. El hombre inconsciente presenta la posibilidad de un ser manipulado, programable para fines preestablecidos, capaz de ser moldeado a fin de que cumpla los objetivos del sistema en el que vive. Convierte al hombre, de un modo o de otro, en objeto, pues se le escapa la persona y trabaja para la apariencia, reducido a la categoría de computadora como lo expresa Ana María González en su libro *El Enfoque Centrado en la Persona*.^{9/}

^{8/} Girardi, Guilio. *Por una pedagogía revolucionaria*, Ed. - - Laia, N° 504, España, 1977, p. 69.

^{9/} González, Ana Ma. *El Enfoque Centrado en la Persona*, Inédito, p. 12.

Decimos que para la apariencia porque "... cuando al ser humano se le considera exitoso, es únicamente por el poder adquisitivo, cultural, social, político, etc., que posee, se le presiona a luchar y conseguir a costa de todo y de todos el reconocimiento social que necesita",^{10/} forma así seres competitivos que viven para la apariencia.

Todas estas características le garantizan a la sociedad "estabilidad y paz", orden y continuidad, sin verse afectada de fondo en transformaciones trascendentales.

Podríamos adoptar la actitud más cómoda de cruzarnos de brazos y pensar que todo, hasta ahora, nos ha sido favorable y que no estamos tan mal con esta educación; sin embargo, los avances tecnológicos, el grado de desarrollo de nuestra civilización y la evolución del hombre, nos exigen un replanteamiento de la actividad educativa, pues el sujeto formado en esta filosofía, se está quedando rezagado para comprender estos cambios, además de sentirse cada vez más alejado de sí mismo.

^{10/} Ibidem, p. 13.

2. CONCEPTO DE EDUCACION

"Educar es formar al hombre en su integridad y del concepto - que se tenga de la educación, depende en gran parte el destino de la sociedad."

Ana Ma. González

2.1. EDUCACION TRADICIONAL = EDUCACION RACIONALISTA

De acuerdo con lo escrito anteriormente, el concepto que se tiene de la educación responderá para formar este tipo de hombre. ¿Qué clase de educación es necesaria para llenar el cuadro del hombre requerido? Una enseñanza que, por supuesto, llegue al meollo de esta filosofía, "la razón", informarlo, - domesticarlo, adoctrinarlo, instruirlo; todo lo que componga una educación racionalista.

Hemos visto que Descartes establece la duda como método, pero no duda de la razón. Reduce la realidad a la razón explicativa. Y desde este punto de vista, conocer la realidad significa disminuir las "cosas" a la misma unidad del sistema racional, pensado por el yo. Todo debe ser colocado dentro - de la racionalidad para lograr comprender, con una mirada o - una sola fórmula, lo real con sus diferencias, sometiendo todo a la razón.

Descartes, con sus ideas de que la lógica era innata en el individuo y que pertenecía por hecho y por derecho a la -- "naturaleza humana", y la referida a que el sentido común era anterior a la vida social, marcó la inspiración para las doctrinas de la escuela tradicional.

Esto quiere decir que las aptitudes lógicas son las únicas naturales en contraposición a los productos artificiales de la colectividad. Esta forma de concebir las facultades -- innatas lógicas en el hombre, ha reducido la educación a una mera "instrucción", con lo cual se pretendió acrecentar esas potencias, o más bien dicho, actualizarlas, ya que supuesta-- mente el niño lleva en sí las condiciones indispensables para ser pronto un adulto. Se trata sólo de alimentar las aptitudes y no de formarlas, y para ello es suficiente acumular datos en la memoria, en lugar de comprender la escuela como un centro de actividades reales y experimentales, donde se desarrollase el propio interior de la persona, sus capacidades de enlace y acción, y no nada más su lógica racional.

Salta a la vista que "... la primera tarea de la educa-- ción tradicional es formar la razón exclusivamente".^{11/} Además, no olvidemos que "la razón es una fuente de conocimien-- tos de la que derivamos juicios universales válidos que son -

^{11/} Belaval, Yvon. *Historia de la Filosofía*, Vol. VI, Cap. Ra-- cionalismo, Empirismo e Ilustración, Ed. Siglo XXI, 1977, p. 15.

consistentes entre sí y que aquellos que hacen hincapié en la razón como el factor más importante en el conocimiento, reciben el nombre de racionalistas",^{12/} para quienes lo único válido es el conocimiento seguro e importante.

En la escuela tradicional nos hallamos frente a un tipo de racionalismo escolar, conocido también como racionalismo - con método científico, el cual difiere del gnoseológico (Tratado del Conocimiento) mismo que no desatiende la experiencia, pero al que le importa más lo necesario, sea en el orden del ser, del espíritu o de los valores, dando esta necesidad de - "hecho". El racionalismo quiere ser siempre la filosofía prímera, y pretende, a través de la razón, acercarse a su visión de lo indispensable. Por ello, el racionalismo como método - científico o escolar se define de esta manera: "Aquella concreta manera de trabajo científico y didáctico en la que se - paga exclusivo tributo de fidelidad a palabras y conceptos re cibidos, opiniones de libros y de escuelas, sin tomarse la mo lestia de contrastarlos con la realidad viviente de las cosas. Este segundo racionalismo se junta con el primero, pero puede encontrarse en cualquier parte, podríamos denominarle entonces (como ya dijimos) racionalismo metódico o de escuela",^{13/} que es precisamente el que se emplea en la educación tradicional.

^{12/} Kneller F., George. *Introducción a la Filosofía de la Educación*, Ed. Norma, Cali, Colombia, 1967, p. 23.

^{13/} Belaval, Yvon. *Op.cit.*, p. 5.

2.1.1. Concepto de Educación

Podemos distinguir dos aspectos: el saber y el conocer. El saber, es permanente, el conocer, cambiante. Si yo conozco una "x" cosa, no lo es porque produzca algo en mi cuerpo, pues las cosas como tales no originan conocimientos; el que produce "Soy Yo". En el sistema educativo tradicional, esto no se da; yo no hago el conocimiento, ya me llega como algo hecho y definitivo, (saber) sin que deba recrear y adquirir por sí mismo aunque fuese con ayuda del otro.

Resulta entonces, que la concepción educativa es un sistema poseedor de un objetivo claro de condicionamiento y bajo el cual funciona la mayoría de las escuelas; por un lado, dividida en grupos que representan niveles de escolaridad, con un maestro cada uno de ellos, cuya función principal es "enseñar" una materia o contenido determinado. "En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos".^{14/}

2.1.2. Enseñanza, Instrucción y Adiestramiento

Las palabras enseñar, instruir, adoctrinar y amaestrar,

^{14/} Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, Ed. Siglo XXI, México, 1982, p. 71.

son utilizadas por el método tradicional como un sinónimo de educación. Transmitir, es un concepto reducido, al que se considera parte del proceso educativo, pero no es todo él. Además, en calidad de proceso se contrapone a la personalización y a la socialización como si nada tuviera que ver con ellas. El término se refiere sólo a la inteligencia del alumno, olvidando su totalidad. "El adoctrinamiento es la distorsión de la instrucción que impone violencia al entendimiento, reprime la originalidad, manipula, infantiliza e inculca pensamien- -to".^{15/}

En este modelo de educación, los individuos que creen saber regalan o heredan el conocimiento a los que estiman igno- rantes. El estudiante no participa en la elaboración del ma- terial que aprenderá en su proceso de aprendizaje, pues - se le califica incapaz de tomar la iniciativa de elegir o ha- cer decisiones; esto lo predeterminan especialistas "capaces" que saben los contenidos, forma y fondo que convienen al edu- cando. "Contenidos -observa Freire- que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engen- -dran y en cuyo contexto adquieren sentido".^{16/}

Dentro de las escuelas continuadoras de los métodos tra- dicionales, se ha considerado al estudiante como un adulto pe

^{15/} Feroso, Paciano. *Teoría de la Educación. Una Interpretación Antropológica*, Ediciones CEAC, España, 1952, p. 315.

^{16/} Freire, Paulo. *Pedagogía del...*, p. 71.

queño que, al tiempo que razona, piensa estar desprovisto de conocimiento y experiencia; es visto como adulto ignorante y se le adiestra dándole conferencias o exposiciones; por eso - decimos que el profesor, más que a formar, manifiesta tendencia a llenar el entendimiento de "contenidos" entregados desde fuera, proporcionando todas las respuestas ya diseñadas. - "La narración cuyo sujeto es el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más -- aún, la narración los transforma en vasijas, en recipientes - que deben ser llenados por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus 'depósitos', tanto mejor educador será; recíprocamente, cuanto más se dejen 'llenar' dócilmente, tanto mejores educandos serán".^{17/}

El maestro goza de tal autoridad en el grupo, que es a él a quien corresponden todas las decisiones en cuanto al material usado, mantener el orden, observar el cumplimiento del reglamento escolar, etc. Mialaret señala que "...en una sociedad en la que el objetivo principal de la educación es producir sujetos diseminados ante las reglas del grupo y capaces de imitar a los ancianos, se introducen métodos autoritarios que utilizan la repetición y llevan al condicionamiento".^{18/} En presencia de este ambiente educativo, el alumno se ve presionado, amenazado, coartado de su libertad y negado del dere

^{17/} Ibidem, p. 72.

^{18/} Mialaret, Gastón. *Ciencias de la Educación*, 1a. Edición, Ed. Oikos - Tau, España, p. 37.

cho básico de pensar críticamente y decidir. Se le condiciona al paternalismo, pues todo lo que sería su quehacer recae en otros, entregándoles las cosas sin el menor esfuerzo por su parte. Se convierte en un ser dependiente de la autoridad, y de ahí al futuro, ello es regla para su acción y actitud; no ejecuta algo por iniciativa propia, sino que, previa la vigilancia respectiva, espera la aprobación de la autoridad - pues tiene costumbre de que se le supervise.

Además, el alumno recibe solamente informes, los cuales repite en exámenes y pruebas para obtener una calificación, y siempre se refiere a la realidad como algo estático y fraccionado. Le hablan sobre algo ajeno a la experiencia existencial de los educandos.

2.2. POSTULADOS DE LA PEDAGOGIA TRADICIONAL

"La pedagogía tradicional posee sus postulados, que casi parecen valores incuestionables:

- 1) El estudiante es incapaz de realizar su propio aprendizaje;
- 2) La capacidad para aprobar el examen es el mejor criterio para calificar a los estudiantes;
- 3) La evaluación es educativa y la educación es evaluación;
- 4) La exposición equivale a aprendizaje: el alumno aprende lo que el profesor expone;

- 5) El conocimiento es una acumulación de datos;
- 6) El método es ciencia. "19/

2.2.1. Valores implícitos en la Educación Tradicional

La suprema función de este modelo de educación llamada - tradicional, es producir un individuo con resentimiento, de-- pendiente, sumiso, apático, individualista, acrítico, inseguro, rebelde, capaz de repetir nada más lo establecido, moldeado conforme a la ideología del sistema, la cual tiende a dificultar el pensamiento auténtico; únicamente se cultiva su eficiencia sin promover un sentido crítico; esto equivale a inhibir el poder de creación y de acción. El individualismo es - característica importante en este sistema educativo, aparejado con la competitividad; se logra a través de estímulos como medallas, diplomas, estrellitas, cuadros de honor, etc., re--servando los peldaños más altos de la pirámide, para aquellos que se adaptan en todos sus pasos de aprendizaje y comporta--miento al patrón de un reconocimiento social determinado desde fuera. Unido a esto se encuentra entre sus valores la im--portancia que se le da al "tener". Poseer es la pauta, y a - través de la fantasía de acumular gran cantidad de conocimientos e información, el mensaje implícito remite a lo deseable:

19/ Beitman Brener, Susana. *Hacia el Encuentro del Hombre; -- del Racionalismo al Humanismo. Una respuesta Educativa a los Problemas Fundamentales de Nuestro Tiempo*, Tesis, UIA, México, 1982, p. 187.

"Tener es Ser". De ahí que la importancia esté puesta en la acumulación de información y de calificaciones; el mensaje es "consumir" conocimientos aún sin comprender el material. El hecho es que "entre más sepa, más soy", lo cual conlleva a la falsa creencia, bastante extendida, de que el saber proporciona prestigio, la diferencia es el uso que se le da a ese cúmulo de conocimientos: saber para oprimir y mediatizar o saber para promover.

Ana Ma. González señala que "...la educación afirmativa o dogmática es ciertamente opresora, enfatiza los valores que llevan al éxito, al reconocimiento social y al poder. La consecución del poder económico, político, social, profesional, etc., se tiene como meta, sin cuestionarse los medios y recursos que la mayoría de las veces se utilizan para el logro de estos fines y que van en contra de la dignidad de la persona".^{20/}

El valor del alumno se mide cada vez en mayor grado por el número de horas de clase. Los exámenes y los diplomas determinan la valoración de sí mismo y su posición en la sociedad. El estudiante se somete paulatinamente, con menor resistencia, al puesto previsto para él en la maquinaria de producción y consumo. El método tradicional nos enseña que el aprendizaje provechoso es el que resulta de una asistencia es

^{20/} González, Ana Ma. *Op.cit.*, p. 12.

colar regular, y que su valor aumenta con la cantidad de lo que se nos enseña. Los valores institucionalizados que la escuela tradicional proporciona, son mensurables. El método -- prepara al ser humano para un mundo en el que todo es medible, incluso el hombre mismo. Cuentan: su efectividad, su productividad y la utilidad de sus rendimientos. La norma es el mito del consumo que aumenta indefinidamente. Un hombre al que se le ha hecho volver sobre la mensurabilidad de su valfa, sólo valora lo que se ha de hacer o es factible. Por esto, su valor está orientado a la acumulación de bienes, adaptándose a esta maquinaria de consumo perdiendo valores esenciales. - La educación actual no estima una perfección del ser humano; por el contrario, lo mutila con sólo adiestrarlo, pues no lo toma en cuenta en su totalidad, y esto implica desintegración debido a que no tiene clara su importancia como persona, abarcando todos los aspectos de su vida: el físico, afectivo-emotivo, social, espiritual y económico.

2.3. CONSECUENCIA DEL CARTESIANISMO: HOMBRE MASA, HOMBRE OBJETO, HOMBRE COSIFICADO

Hemos señalado también que con el hecho de que Descartes le quitara al hombre su identidad y lo igualara a otros, motivó el surgimiento del hombre masa, y en los estados políticos no conviene que la masa piense, pues si lo hace, existe, con

lo cual ya no es masa alienada, irracional y deshumanizada. - Así, la presente "educación de masas" responde al esquema. - Resulta necesario insistir: si la masa no existe como persona, es imposible que piense para existir; no es factible se dé -- ese privilegio, y dicha enseñanza es parte del proceso masifi- cador, en el que la irracionalidad y lo mítico están siempre asociados, no así el conocer, ya que la masa no está en con- tacto real con el mundo interno de la persona.

Aquí el saber se desvirtúa a pesar de su carácter perma- nente y que es principio del conocer. Como Freire anota: "Co- nocer en la dimensión humana de la palabra, cualquiera que -- sea el nivel en que se dé, no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto (alumno), recibe dócil y pasi- vamente los contenidos que otro le da o le impone".^{21/} Esta observación confirma el carácter hoy en día de la educación, que está muy lejos del verdadero objetivo del conocimiento.

La persona no cuenta, es individuo masificado. "Educa- ción para todos" por igual, no importa status, religión, rea- lidad personal, identidad, raza, pobreza o riqueza, medio am- biente, color. "Educación para todos" bajo un mismo sistema que no considera las necesidades propias de cada persona, si- no lo que la colectividad como tal requiera para su consecu- ción.

^{21/} Freire, Paulo. *¿Extensión o Comunicación? La Concientiza- ción en el Medio Rural*, Ed. Siglo XXI, México, 1975, pp. 27-28.

Nos encontramos ante una pedagogía educativa en la que - el hombre es alienado; somos "no distinguidos" en nosotros -- mismos, olvidando que la "persona" es autoposesión de sí misma, haciendo del hombre un ser mecánico, un hombre masa que - nunca llega a elegir realmente.

Importa ahora saber si este método educativo es inmuta-- ble o si, por el contrario, existe la posibilidad de una - - transformación de la escuela y del proyecto de sociedad.

3. LA FAMILIA

3.1. IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN LA EDUCACION

La familia es centro incomparable de educación en la vida de un niño y para su formación a lo largo de sus primeros años por el mundo. Su influencia ha sido recalcada en todas las épocas, debido a que significa la más fuerte experiencia por la que atraviesa todo ser humano.

En su carácter de institución, es parte integral de la persona; conforma sus sentimientos, emociones y desarrollo como ser social, durante un periodo que va desde el nacimiento hasta la mayoría de edad, y junto con la escuela puede crear seres humanos completos o entes enfermos. De aquí su importancia radical en el proceso educativo, dado que el trasfondo familiar se deja sentir en el rendimiento escolar. Familia y escuela están estrechamente relacionadas, se complementan e influyen y permanecen unidas en la formación del individuo.

La institución familiar ocupa un sitio primordial en la sociología de la educación, porque el pequeño en el aula proviene de la familia y está muy ligado a ella. Ideas, opiniones, valores, creencias o prejuicios que el niño muestra, son influencia de sus patrones familiares.

3.2. ORIGENES DE LA FAMILIA

Consideramos importante situar a la familia tradicional inserta en la sociedad de hoy, y señalar su contribución a la educación de los hijos, sus características, problemas y desarrollo histórico. Así, estimamos conveniente incluir una presentación de los principales estudios realizados con respecto a esta institución.

En todas las sociedades humanas se encuentra alguna forma de familia. Robert Briffault halló la fuente primaria de aquélla, en el lazo biológico que existe entre madre e hijo. La familia "original" era matriarcal y todas las variantes -- surgían de este principio. Una segunda explicación de la universalidad de la familia, subraya lo necesario de la satisfacción de necesidades sexuales y las exigencias de la reproducción humana, así como los efectos que el embarazo, el parto y la infancia prolongada del niño, tienen sobre la mujer.

De hecho, la explicación de que la familia esté presente casi en todo el mundo, radica en la naturaleza misma de la sociedad. Una teoría ampliamente aceptada, se apoya en las funciones llevadas a cabo por la familia para el mantenimiento y la continuidad de la existencia social.

Se ha tratado de estudiar al precitado conjunto desde -- múltiples disciplinas y diferentes elementos del mismo, y todo induce a pensar que es el más antiguo de los organismos so

ciales humanos, cuya presencia durará en tanto subsista nuestra especie.

Morgan y Engels^{22/} establecen una división histórica sucesiva de cuatro tipos de estados: 1) El estado consanguíneo. 2) Grupo de familia punalúa. 3) Familia sindiásmica. 4) Familia monogámica.

La característica principal que muestra la familia consanguínea, es la prohibición de la unión sexual entre progenitores y prole, aunque el tabú del incesto no alcanzaba a las uniones sexuales entre hermanos, ya que "...el vínculo de hermano y hermana, presupone de por sí, en este periodo, el comercio carnal recíproco".^{23/}

De dicha parentela resultó la forma denominada "punalúa" en la que hermanos carnales y primos en cualquier grado, estaban fuera del comercio sexual. Los maridos se llamaban entre sí "punalúa", que quiere decir compañero íntimo. De igual manera sucedía entre primos, quienes tenían un matrimonio que pertenecía o se extendía a varios, no incluyendo a sus hermanas, con mujeres llamadas "punalúa".(*)

En el límite entre el salvajismo y la barbarie, aparece la familia sindiásmica o modelo peculiar de la barbarie, como

^{22/} Engels, F. *El origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado*, Obras escogidas, Tomo II, Ed. Progreso, Moscú, 1971, p. 183.

^{23/} *Ibidem*, p. 197.

(*) Para ampliar el tema, se puede consultar: Gómez Jara, Francisco, *Sociología*, Ed. Porrúa, México, 1982.

el matrimonio por grupos lo es del salvajismo y la monogamia de la civilización.

Esta familia se caracteriza por integrar parejas conyugales para un tiempo más o menos largo; el hombre poseía una mujer principal entre sus numerosas, y para ella era el esposo preferente en medio de los demás. La familia monogámica nace de la familia sindiásmica, y su triunfo definitivo fija las bases de la civilización naciente. Su fundamento es el dominio del hombre, a diferencia de otros tipos de familia en los que prevalecen las sociedades matriarcales y semi-matriarcales, y su objetivo es el procreamiento de hijos cuya paternidad sea indiscutible, ya que estos descendientes han de entrar algún día en posesión de los bienes del padre. "La familia monogámica se diferencia del matrimonio sindiásmico por una solidez mucho más grande de los lazos conyugales, que ya no pueden ser disueltos por deseo de cualquiera de las partes".^{24/}

Todo individuo pertenece a una familia, ya sea por razón de las relaciones biológicas que se establezcan debido a la unión social, o en virtud de la ascendencia común que se tenga. Asimismo, las familias desarrollan funciones específicas relacionadas con los miembros de estas unidades y con la sociedad.

^{24/} Ibidem, p. 219.

En términos generales, los investigadores sostienen que uno de los pilares básicos de la estructura social, es la familia; además, es una institución que tendrá que vivir por su carácter de núcleo orgánico social.

3.2.1. Funciones

Ahora bien, dentro de las diversas sociedades, las funciones de la familia difieren tanto en forma como en contenido humano, por la influencia de factores culturales.

Así, encontramos:

- 1) La función biológica: Procreación, salud y mantenimiento físico.
- 2) La función económica: La producción queda en manos de otras instituciones. (*)
- 3) La función cultural: Como función socializadora, educativa, religiosa y de placer.
- 4) La función afectiva: No puede ser sustituida por - - otras instituciones, pues esto lleva a un empobrecimiento de la responsabilidad, de la integración y de los lazos afectivos y morales.
- 5) La función política: Se dice que muchas familias ejercían gran influencia política.

(*) La familia que consume es sólo un fenómeno de nuestro - - tiempo. La publicidad se dirige sobre todo a la familia, con el objeto de elevar los deseos y necesidades de consumo de sus miembros.

Debe recordarse que la tradición del pensamiento político, acepta como una de las formas de organización política, - la autoridad paternal, (relación entre padres e hijos) que da lugar a los estados patrimoniales o patriarcales. Bodino observa: "Por estado se entiende el gobierno justo que se ejerce con poder soberano sobre las diversas familias, sobre todo aquellos bienes que tienen en común".^{25/} (*)

Sin embargo, la familia ha experimentado un cambio o - - transformación de sus funciones; antes se le daba prioridad - al aspecto político de la familia (estado patrimonial), pero hoy se da más atención a su función social.

Debido al desarrollo de las sociedades urbanas-industriales, la familia nuclear, formada por los padres y los hijos, y a la que sirven de fundamento la homogeneización, el prestigio de la autoridad paterna y la seguridad de ese poder de -- mando, ha variado; el matrimonio tradicional, considerado apoyo de la organización estructural de la familia, está dejando de funcionar. Los sociólogos han visto que los hombres y las mujeres pueden satisfacer sus necesidades básicas, aunque no exista tipo alguno de asociación familiar, conyugal o consanguínea.

^{25/} Bodino, Jean, I. *Sei Libri dello stato*, Ed. UTET, Torino, 1964, p. 159.

(*) Filmer, Robert. *Il Patriarca o il Potere Naturale Deiro*, Ed. UTET, Torino, 1982, pp. 585, 664.

3.3. IDEOLOGIA Y FAMILIA

Para efectos de nuestro análisis, tomaremos en cuenta familias más o menos estructuradas, las cuales respaldan ideológicamente al método educativo tradicional, y seguro serán la mayoría porque es el sistema que impera en nuestro país.

Si bien no desconocemos que cada uno de los temas a estudiar reviste características específicas, según la clase so--cial en que se desarrolle, hay aspectos ideológicos relacionados con ellos, que les son afines a las distintas familias en lo referente a la enseñanza formal de sus hijos. Ningún nú--cleo social gesta su conducta a partir de la nada, sino siempre enlazado y en interacción con los demás, teniendo como --trasfondo el orden ecocómico-social presente. El individuo, desde su nacimiento, está sujeto a una conformación de ideas determinada por la manera de producir en que vive; este fac--tor repercute en la función cultural, socializadora y educativa de la familia.

El sistema capitalista, como cualquier otro tipo de plan económico, impone a los individuos su ideología, la cual es --introducida mediante diversos métodos y mecanismos, para con ella mantener a los seres humanos dentro de los marcos del --sistema. Por lo tanto, es necesario conocer las bases económicas de la estructura capitalista, en donde la familia juega un papel muy importante desde los puntos de vista socioeconómico, ideológico y psicológico, por ser la que trasmite estos

principios. La finalidad impuesta por la ideología, consiste en que cada uno de los miembros acepte como "natural" y con toda la sumisión indispensable, el modo de producción. La estructura de la organización económica, trasmisora de la ideología de clase y los patrones conductuales específicos del carácter social, son comunicados a los individuos en gran parte durante su vida familiar.

Dicha transferencia se da a través de una enseñanza-aprendizaje que reproduce tanto la ideología como las bases materiales del sistema económico. Es, además, la encargada de trasladar y sustentar valores sociales, ideológicos y psicológicos, determinantes en la vida individual y social de las personas que la integran.

Pero... ¿Qué es precisamente la ideología? En toda la historia humana, las relaciones más elementales y básicas que los hombres contraen en la producción de sus medios de existencia, engendran una representación o expresión ideacional inmaterial de aquellas conexiones sociales materiales; estos enlaces adquieren el carácter de antagonismo social, refiriéndose a un sistema entre poseedores y desposeídos o entre propietarios y explotados. Este antagonismo encuentra su expresión en las mentes de los hombres, pero en el plano de las relaciones, entonces cristaliza en la formación de una clase dominante propietaria de los medios de producción y administradora de la riqueza social según sus intereses. Del mismo mo-

do y como expresión ideal de ese poder, se constituye una - - ideología dominante. "Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominan--tes, las mismas relaciones dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen una determinada clase, la clase dominante, son también las que confieren el papel domi--nante a sus ideas."26/

La ideología no sólo actúa en la superestructura, sino - también en casi la totalidad de la praxis social. Considera--mos necesario mencionar el tema, pues trataremos la formación ideológica de la familia que respalda el sistema educativo -- tradicional, apoyándolo y participando en su reproducción.

3.4. ROLES FAMILIARES

A pesar de que las formas y funciones familiares han cam--biado, ella continúa siendo el centro donde se realizan las - funciones básicas en que descansa la sociedad. Se le conside--ra el mecanismo más efectivo para el cuidado y educación de - los hijos. En el matrimonio de hoy, esta atención, al pare--cer, ha quedado casi totalmente bajo la responsabilidad de la mujer, aunque la intervención del hombre es requerida para la formación de los niños.

26/ Marx, C. y Engels, F. *La ideología Alemana*, Ed. Pueblos - Unidos, Montevideo, 1968, pp. 50-51.

Esta situación obedece a que la familia será la depositaria de un complejo interjuego de indentificaciones, proyecciones, introyecciones, así como de valores e ideales sociales, determinando con ello el aprendizaje y la adquisición de los roles básicos y necesarios para su posterior desenvolvimiento social. Cada uno de los individuos cumple con la función que le atribuye la ideología de las pautas culturales vigentes. - "Murdock en 1949 en su libro la estructura social, estipula la organización de la familia elemental, asignándole tres roles y cuatro funciones:

ROLES	PADRE - ESOSO MADRE - ESOSA HIJOS	FUNCIONES	ECONOMICA SEXUAL PROCREACION EDUCACION SOCIOLOGICA" ^{27/}
-------	---	-----------	--

Bott estableció una correlación entre el tipo de sociedad y los roles familiares, indicando que en sociedades cerradas, los roles de marido y mujer son absolutamente distintos. En las sociedades abiertas, cualquiera de ellos realiza los trabajos.

La estructura emocional de la familia moderna es fija y estática; su principal representante, el padre-marido, supuestamente es fuerte y activo, y su papel consiste en proporcionar a la esposa y a los hijos, no nada más los medios de sub-

^{27/} Bauleo, Armando. *Ideología, Grupo y Familia*, México, Follios Ediciones, 1982, p. 59.

sistencia necesarios, sino también el amor y la protección in dispensables con seguridad emocional. Se piensa que la madre-esposa, ligada al marido por un matrimonio irrevocable, acepta esta situación como premisa fundamental.

Las tres funciones que la sociedad patriarcal impone a la mujer, son: A) Procreación. B) Cuidado de los niños y C) Permanencia. Estas son las piezas maestras sobre las cuales vive cada uno de los miembros de la familia, y mantendrán toda su existencia.

La posición de clase de la familia dará el carácter específico de esas relaciones, en términos de que habrá tanto sociedades cerradas como abiertas, donde los roles se encuentren más o menos definidos y marcados que en otros.

La mujer, desde que nace, posee relación con personas -- que funcionan como estereotipos de la tipología familiar. -- Así, su relación con los progenitores estará enmarcada en una comunicación de hija-padres; éstos, casi nunca serán vistos -- como personas con una vida que rebase ampliamente las funciones del símbolo paternal, que social y psicológicamente representan. Además, los padres refuerzan este símbolo encubriendo aquellas acciones que realizan fuera del ámbito familiar.

De todo lo anterior, resulta un reforzamiento de los estereotipos familiares, que notoriamente obstaculizan o anulan las posibilidades para acrecentar la personalidad de los seres inmersos en la organización. Estos sujetos habrán de con

siderar como algo "natural", los diversos roles familiares -- asumiendo acriticamente el que les sea asignado.

Ya en los juegos infantiles, los niños desempeñan roles familiares. En ellos, las niñas son las "madres" a quienes se encomienda preparar los alimentos, cuidar la casa y atender a los hijos. Los niños, son los "padres" encargados de las funciones respectivas.

"Esta diferenciación entre las tareas previstas para hombres y mujeres en la división del trabajo, se fomenta desde la primera infancia, por medio, entre otras cosas, de juegos y juguetes específicos."^{28/}

Estas formas se irán poco a poco incrementando y trasladando al ámbito social por medio de la escuela, la literatura, el arte, las normas sociales y jurídicas, etc.

La escuela coadyuva con actividades propias de ambos sexos; talleres diferenciados según el caso, materias específicas para uno u otro sexos como mecanografía, artes plásticas y decoración. Se pretende así reforzar los roles prevalentes en nuestra sociedad. Además, existen planteles exclusivos para varones o para mujeres, lo cual está fuera de la realidad que vivimos, porque nuestra sociedad se compone de ambos sexos, y al educar al individuo en un ambiente que comprenda un solo sexo, se provoca la idealización del sexo con-

^{28/} Reboredo, Aida. *Jugar es un Acto Político*, Editorial Nueva Imagen, (CEESTEM), México, 1933, p. 111.

trario, así como de suscitar deficiencias posteriores en sus interrelaciones.

La mayoría de las sociedades tiende a dejar el cuidado - de algunos aspectos de la educación de los hijos, a institu-- ciones familiares. Sin embargo, se puede recurrir a ellas -- hasta que el niño tiene algunos años, porque el aprendizaje - comienza a una edad tan temprana, que la base de la personali-- dad queda establecida antes de que los organismos extrafami-- liares intervengan. La escuela empieza en el hogar. Recien-- tes investigaciones muestran que los primeros años, constitu-- yen también la época fundamental para el desarrollo del inte-- lecto humano. La familia es, pues, el centro educacional del niño.

3.5. LA FAMILIA TRADICIONAL Y LA ESCUELA

La familia tradicional ha conferido autoridad a la escue-- la para desarrollar o perfeccionar las facultades intelectua-- les de los niños, sin que los padres simpatizantes del método participen, y menos que se involucren. La mayoría de las ve-- ces, el menor es exiliado a una escuela en donde no se sabe - más que lo elemental de su educación. Ciertamente que las madres tienen o deben tener el derecho de educar a sus hijos de - - acuerdo a sus ideas, y por ello escogen la escuela que coinci-- da con sus intereses.

Según Marx, "cada sociedad se pregunta lo que puede res-

ponder"; así es como el método tradicional contesta las demandas de los padres que necesitan coadyuvar valores convencionales de acuerdo con el sistema económico-social imperante, perpetuando el orden y lo establecido, dando respuesta a las exigencias de una sociedad racionalista y racionalizada, que necesita justificar comportamientos autoritarios basados en una disciplina estricta, deshumanizante, castigos, amenazas y control.

Khartchev expresa que "...la familia no es solamente una institución social con características propias, sino que es - también la expresión de las características y de las leyes de la organización de una sociedad determinada."^{29/}

3.6. CLASES SOCIALES Y FAMILIA

No ignoramos que toda familia tiene un concepto diferente de lo que significa educación, tomando como fundamento la clase social a la que pertenece, lo mismo que sus intenciones y fines para educar a sus hijos.

Desde el punto de vista sociológico, afirmaremos que todo grupo familiar corresponde a una determinada clase social: se define a las clases sociales como "...grandes grupos humanos que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción históricamente determinado, por las re-

^{29/} Bauleo, Armando. *Op.cit.*, p. 61.

laciones en que se encuentran frente a los medios de producción y por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo; por consiguiente, por el modo de producción en que participan y por la parte de riqueza social de que disponen."^{30/}

De aquí partimos para analizar la familia según la clase social, de lo que significa educación en cada una de ellas y el por qué y para qué se educa a los hijos.

3.6.1. Características de la Familia que respalda al Método Tradicional

En general, el concepto que se tiene de la educación es el de "adiestramiento", el cual coincide con el del método tradicional: la escuela imparte "información", dispone tareas como forma de disciplina, examina al niño para catalogarlo, evalúa su capacidad y aprovechamiento mediante calificaciones, y lo castiga como forma de limitación y de control, o sea, el concepto antiguo de educación libresca, memorística y enciclopédica.

Acerca del por qué y para qué se educa a los niños, diremos que, en general y con ligeras variantes, según la clase social a la que se pertenezca, la educación escolar ofrece --

^{30/} Lenin, "Una gran iniciativa", en Marx, Engels, Marxismo, p. 479. Citado en Harnecker, Martha. *Los Conceptos Elementales del Materialismo Histórico*, Siglo XXI Edit., México, 1982, p. 341.

"prestigio". "La racionalización rebaja el quehacer de la humana existencia al simple esfuerzo por lograr éxito y provecho, por conseguir seguridad, bienes materiales, (prestigio) y placeres";^{31/} educación, significa posibilidad de estar seguros porque se posea gran cantidad de "sabiduría", garantía de éxito y poder social; además, se tiene la fantasía de avanzar en la estructura social mediante la tenencia de títulos, diplomas, o una profesión. Los padres anhelan que los hijos obtengan preparación para el triunfo personal, sometida a las reglas de nuestro ideal nacional. "El padre que atribuye la infelicidad de su vida a su falta de educación, va a hacer todo lo posible para que su hijo obtenga un diploma universitario, ya sea que el hijo lo quiera o no".^{32/}

Así pues, toda estructura económico-social determina, en última instancia, las relaciones que se dan entre las diversas clases sociales (allí donde éstas existan), las que se desarrollan tanto entre los grupos y núcleos familiares como entre los individuos mismos. En este orden de cosas, "...las clases sociales en el campo se definen sobre todo en relación con la propiedad de la tierra y por la extensión de esta propiedad",^{33/} dando como resultado varios estratos, fracciones

^{31/} Lersch, Philipp. *El Hombre en la Actualidad*, Biblioteca - Hispánica de Filosofía, Ed. Gredos, Madrid, España, 1973, p. 92.

^{32/} Comité de Educación Pública del Grupo para el avance de la Psiquiatría. E.U. *Alegrías y Tristezas de los Padres*. Librería de Medicina, México, 1979, p. 34.

^{33/} Stavenhagen, Rodolfo. *Las clases sociales en sociedades - Agrarias*, Ed. Siglo XXI, México, 1971, p. 265.

o niveles, existiendo una burguesía agraria y un proletariado agrícola.

3.6.2. Familia Campesina

En el medio rural, la educación adquiere características especiales que emergen de la propia sociedad campesina, debido a que, por la misma estratificación y distribución de la población, no todos tienen igual oportunidad de acceso a la educación formal; por ello, se acentúa la división existente entre la masa de campesinos y la "élite" letrada, entre el campo y la ciudad, entre su cultura y la cultura urbana.

Para nuestro propósito, nos interesa destacar su idea acerca del significado de la educación. Existen dos posturas: la urbana, que sigue el concepto antes expresado de "prestigio", y la campesina, que no concibe a la educación como valor primordial, sino que comer es su prioridad. En ocasiones retiran al niño de la escuela y le imponen un trabajo, resultando ello más importante que el aprovechamiento en el plantel. Sin embargo, es oportuno mencionar que el hecho de obligar a los pequeños a que trabajen, se debe, principalmente, a la falta de dinero suficiente.

En esta familia campesina, la escuela refuerza más el aspecto cultural por medio de la obediencia estricta, pues la adaptación del niño es moldeada mediante el castigo severo a la desobediencia.

La falta de creatividad, originalidad y razonamiento propio, son algunas de las características producidas por esta educación. Al niño desobediente se le ridiculiza o se le deja sin recreo. En general, el castigo suele ser más frecuente y el premio casi nulo.

En su estudio, los Doctores Fromm y Maccoby concluyen -- que "...el proceso de educación, en la casa y en la escuela -- tiende a debilitar más que a reforzar el carácter del niño. -- (Señalan también que) ...de los seis a los dieciséis años aumenta el predominio de la sumisión, la receptividad y la capacidad de dejarse explotar".^{34/} Esto lo cumple el sistema tradicional, con su esquema condicionador favoreciendo el capitalismo y sus ideas.

3.6.3. Familia Proletaria

Aunque el proletariado en México apareció desde varios siglos atrás, es realmente a fines del siglo pasado cuando se inicia un crecimiento apreciable en su número. La industrialización financiada por el capital extranjero y llevada a cabo durante el porfiriato, permitió la expansión de la clase obrera en el Valle de México y en algunas ciudades de provincia.

La familia obrera habita en las barriadas de las zonas -

^{34/} Fromm, Ed. y Maccoby, M. *Sociosicoanálisis del Campesino Mexicano*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973, p.249.

industriales; es decir, en lugares cercanos a la fábrica donde trabajan o en sitios muy lejanos de ellas. Frecuentemente en dichos espacios conviven más de una familia en una sola casa-habitación, ya que suelen ser muy numerosas.

Ideológicamente, la familia proletaria conserva muchos rasgos de sus antecesores campesinos y trata de adaptar algunos otros de la clase media; por lo tanto, los que ingresan a la escuela poseen la meta de "llegar a ser y tener, lo que -- ellos son y tienen".

Los hijos de la familia obrera tienen un bajo índice educativo, pues a partir de temprana edad se ven orientados, desde los puntos de vista social y psíquico, hacia el trabajo. A pesar de esto, los asistentes al colegio lo hacen dentro -- del marco de escuelas públicas, con las mismas características mencionadas para la clase campesina, reforzando su enajenación.

3.6.4. Familia de Clase Media

La ideología de movilidad social de los hombres de clase media, se reflejará en el deseo de que sus hijos adquieran -- instrucción universitaria y reciban un título que les garantice éxito y poder social para avanzar en la estructura económica y en la escalada del prestigio. La concepción de enseñanza de la clase predicha, se organiza desde el porfiriato como una manera del progreso social y de la dictadura. Todo hom--

bre que se considerara respetable, debía tener una profesión y despreciar los oficios de trabajos técnicos y artesanales.

La idea más fortalecida por la escuela en esta clase, es el autoritarismo, peculiaridad de los padres tradicionales. (*)

Una de las mayores acusaciones hechas al método tradicional, es la de calificarlo como sistema autoritario, imperativo y despótico, conformando un patrón similar al que la familia necesita para "formar" al niño. Escuela y padres van de la mano para lograr someter al individuo, dominarlo y controlar sus instintos malsanos. El autoritarismo de la clase media se manifiesta, principalmente, en la educación y en el poder irracional que ejercen los padres sobre los hijos, como si éstos fueran objetos. El sociólogo Teodoro Adorno dice al respecto: "El autoritarismo, desde el punto de vista psicológico es una tendencia general a colocarse en situaciones de dominación o sumisión frente a los otros como una consecuencia de una básica inseguridad del yo".^{35/}

Los niños tratados en estas condiciones, después son hombres resentidos y llenos de prejuicios neuróticos, rebeldes ante toda autoridad, pues como menciona Ana Ma. González^{36/} la perciben como injusta y limitante y la utilizan como instrumento que reprime y humilla.

(*) Para ahondar en el tema, puede consultarse a: Careaga, Gabriel. *Mitos y Fantasmas de la Clase Media en México*, Ed. Joaquín Mortiz, México, 1977, p. 66.

^{35/} *Idem.*

^{36/} González, Ana Ma. *Op.cit.*, p. 14.

La clase media es la que ocupa, en mayor porcentaje, las escuelas privadas, bilingües y religiosas; todas ellas con un contenido netamente tradicional. A través de la posesión del idioma inglés, principalmente se busca, por un lado, prestigio, y por otra parte, la influencia del "American way of life" que se evidencia en esta clase social. Esto hará que los progenitores busquen la escuela que cumpla un estilo de vida, que refuerce la imagen de triunfo que anhelan tener para sí mismos. El éxito, como se entiende aquí, es uno de los valores que esta clase importó de los Estados Unidos.

¿Qué significa el éxito para esta gente? "El éxito significa casarse bien y tener hijos saludables, una esposa comprensiva, que se ha convertido en una madre posesiva y ligeramente histérica. El éxito significa tener un gran carro y -- una casa propia en las nuevas colonias. Tener un buen trabajo para hacer sus anuales vacaciones... Significa un viaje a Europa para venir a presumir con los amigos, hablar de Londres, París y Roma. El éxito también significa estar en el deportivo y hacer reuniones. También pasar los sábados en algún club nocturno o en algún cabaret de moda y sentirse sofisticado, educado y refinado. Significa que la esposa tenga carro y que vaya dos veces a la semana a sus clases de estética y desarrollo de la personalidad.^{37/}

^{37/} Careaga, Gabriel. *Op.cit.*, p. 68.

3.6.5. Familia Burguesa

La burguesía es la poseedora de los medios de producción, e históricamente ha tenido como funciones básicas, las de mantener el sistema de producción capitalista y reproducir las condiciones del mismo a través del tiempo. La educación de los hijos se orienta hacia la creación, en ellos, de una mentalidad de clase donde sobresalen la exaltación de la propiedad, el dominio sobre las otras clases y la demostración de los poderes económico y político.

Otro rasgo es la "exclusividad" de escuelas privadas costasas; también centros educativos en el extranjero, a los que asisten los miembros de estas familias para educarse y perpetuar su poder económico, mientras el padre se ocupa de sostener y acrecentar los poderes económico y político, condición ineludible para conservar su condición de clase.

El análisis anterior nos da una idea de cómo las diferentes clases organizan sus relaciones escuela-familia, de acuerdo con patrones específicos, según sus necesidades internas. Es en el seno de la familia donde se adquiere la ideología de clase, y la escuela de contenido tradicional, inserta en una sociedad industrial, forzará esta transmisión. La familia se vale de la escuela para cumplir sus intereses de "formación".

Al considerar el medio ambiente de una familia que apoya el método tradicional, sabemos que no se puede hablar de manera general, pues entre una familia burguesa y una proletaria

media un abismo de diferencias tanto en sus condiciones materiales de vida como en su ideología, sus valores y su conciencia, pero encontramos en común el tipo de hombre que el sistema nos induce a formar, del cual hablamos en el capítulo anterior. Familia, escuela y sociedad están inmersos en este proyecto.

Los padres, al elegir el método tradicional para educar, lo hacen como forma de vida. El tradicionalismo cuenta con elementos que convienen a los intereses paternos; lo que se debe hacer o no, decir o no, creer o no. Los adultos introducen al niño en su mundo y crean desde temprana edad la docilidad ante ellos y frente al sistema.

Por supuesto que no todos los padres están conscientes de la decisión de tener a sus hijos en una escuela tradicional; algunos lo hacen ignorando las implicaciones inherentes al sistema; otros por no contar con otra opción a su alcance, y unos más, por no estar convencidos de las nuevas alternativas o por costumbrismo.

Con esto, creemos que la ideología de la familia que respalda el método tradicional, surge de las mismas condiciones materiales-ideológicas en que la familia se encuentra inmersa, unido al hecho de que la familia permanece pasiva con una actitud convencional y conformista, para plantearse opciones diferentes con las cuales educar a sus hijos. La familia se ajusta a lo que la sociedad industrial exige como forma de --

educación capitalista racionalizada, sin cuestionarse. Así -
pues, el medio ambiente general es el que responde al tipo de
hombre que esta sociedad pide en este tiempo, lugar y circuns
tancia: Acrítico, pasivo, apático, obediente, dependiente; un
hombre que se pueda doblegar sumisamente ante los imperativos
autoritarios, que reciba órdenes secas y tajantes, que respond
a sólo ante el miedo, rodeado de restricciones protectoras -
que constituyen obstáculos a su desarrollo como persona.

4. EL MAESTRO

La enseñanza y la trasmisión -
de conocimientos tiene sentido
en un mundo estático.

C. Rogers

4.1. ANTECEDENTES DE LA PROFESION DEL MAESTRO

Alrededor de los 500 a. de C. habían surgido a la vida -
unas cuantas sociedades bastante evolucionadas; gran parte de
ellas dio los elementos de un sistema de enseñanza y algunas
escuelas formales. En la mayoría de los casos, la educación
era todavía responsabilidad de los sacerdotes, de los mayores
o de eminencias especiales. Debido al prestigio de estas per-
sonas en otros campos, adquirieron el papel de maestros. Así
pues, la instrucción, como práctica profesional independiente,
aún no aparecía.

Entre los años 500 y 400 a. de C. se integró en Atenas -
el grupo de los llamados "Sofistas", el cual fue la primera -
manifestación de algo parecido a un maestro profesional. - -
Ellos representaron una escuela filosófica expresada por el -
más distinguido de sus miembros, Pitágoras, quien pensó que -
el hombre es la medida de todas las cosas y que la verdad ra-
dica en lo que cada individuo siente o cree que es. Fue el -

inicio de la enseñanza con visos de función natural de la sociedad, capaz de establecer una relación especial con los educandos de modo individual o en grupo.

"Sus cursos se impartían a base de conferencias y debates sobre temas fijos o improvisados y en ocasiones, de lecturas y comentarios de textos poéticos".^{38/}

Sócrates fue, tal vez, el más famoso de los maestros antiguos, aunque no tanto como filósofo. Sus extraordinarios conceptos se desarrollaron en torno a la fuerza de la razón. Afirmaba que la sociedad sobreviviría y mantendría su estabilidad, siempre que los hombres buscaran la verdad, pensaran racionalmente y ampliaran sus conocimientos. Procuró fijar estos valores en sus alumnos.

Sócrates, Platón y Aristóteles probablemente influenciaron más a las generaciones posteriores de estudiosos, que a la de sus contemporáneos. A pesar de concederle a cada uno su conformación filosófica peculiar, los tres simbolizan un tipo de enseñanza que llegó a ser considerada como característica del verdadero intelectual y maestro, y quienes dejaron una marca indeleble en las empresas educativas de la civilización universal.

Ningún historiador niega, entre los grandes maestros, a

^{38/} W. Abbagnano y A. Visalberghi. *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1969, p. 62.

Jesús de Nazaret, por sus enseñanzas y filosofía. La utilización sencilla y directa de la palabra, los proverbios y parábolas para estimular aspiraciones y esperanzas de una vida mejor mediante el conocimiento personal, constituyeron los factores que motivaron se le reconociera como gran maestro.

La obra de reconstrucción cultural en los siglos VII y VIII fue llevada al cabo por el Clero. Los sacerdotes del culto, depositarios y guardianes de todo saber, transmitían los dogmas religiosos y al mismo tiempo formaban escribas y administradores, médicos, arquitectos, astrónomos y matemáticos.

En los primeros siglos medievales, con el nombre de *scholasticus* llamaban a la persona que enseñaba las artes liberales, o sea, las ciencias integrantes del *trívium* (gramática, lógica o dialéctica y retórica) y del *cuadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y música). Posteriormente el vocablo se aplicó al profesor de filosofía o teología, cuyo título oficial era *magister*, quien dictaba sus lecciones, primero, en la escuela del claustro o la Catedral, y luego en la Universidad (*stadium generale*). Por su carácter y método, la escolástica tiene estrecha ligazón con la actividad didáctica de los maestros medievales.

Durante muchos años, la suma creciente de conocimientos y de tradiciones se transmitió de maestro a alumno, en el marco rígido de una disciplina escolástica y autoritaria, a im-

gen de sociedades fundadas sobre estrictos principios de autoridad. Así, es instituida la relación de autoridad entre el enseñante y el enseñado, prevaleciendo en la mayoría de los colegios del mundo.

4.2. EL MAESTRO TRADICIONAL, FIGURA CENTRAL DE LA EDUCACION

De este breve bosquejo histórico, aparece la figura del educador tradicional, con un trasfondo y formación claros para reproducir la sociedad en la cual presta sus servicios. - Sólo trasmisor de conocimientos; instrumento que inculca ideología, valores, pautas de conducta que respondan a los fines del mundo racionalizado y racionalista; un individuo más del engranaje de producción, autoritario, pasivo, conformista, reproductor de lo que ha sido su educación: símbolo de lo establecido, del orden y la disciplina, convertido en funcionario de una organización tecnológica dependiente del Estado, para conseguir sus fines económicos, políticos e ideológicos.

En los sistemas tradicionales la figura central es el -- maestro, persona que tiene todas las respuestas y el "saber". El diálogo se ve roto y sin posibilidades de comunicación, -- porque entre educador y alumno, la relación es unilateral. A través de una actitud autoritaria, el profesor es aquí parte dinámica de este proceso educativo, pues mientras más apáticos se muestran los estudiantes, más conocimientos recibirán, aunque realmente lo presentado bajo esta situación quebranta su capacidad crítica.

Para el maestro "exponente" y autoritario, la clase perfecta es aquella que se encuentra programada; donde todo está previsto, ninguno difiere, no hay un instante fuera de control, y los alumnos responden unívocamente a los estímulos -- que él ofrece, como si tuviera robots.

En lo tradicional, se considera buen profesor a la persona que logra que sus oyentes retengan la mayor cantidad de datos, desligados de su realidad. Según Jean Paul Sartre "los estudiantes escuchan... a un personaje totalmente inhumano e inaccesible que les da un curso del que no comprende cuál es el interés que pueda tener para ellos y que impone en nombre de un pretendido saber que ha acumulado, sus propias ideas, -- sin que los que lo escuchan tengan el derecho de discutir-- las".^{39/} La educación centrada en el maestro, es deformante para el alumno.

4.2.1. Autoridad y Autoritarismo

En términos tradicionales, el profesor es como un "hipnotizador" que habla en tono de mando, de autoridad, en donde -- la desobediencia no es ni siquiera concebible; en tal virtud, la educación es un asunto de autoridad. No pretendemos negar la vocación docente, pero, al parecer, en algunos casos la do

^{39/} J.R. Benito. *El pensamiento de Santo Tomás sobre las relaciones entre el maestro y el alumno y algunos problemas contemporáneos en la Educación*. Revista de Filosofía Nos. 19-20, UIA, México, 1977, p. 219.

cencia atrae a personas que consciente o inconscientemente de sean ejercer dominio para satisfacer alguna oculta necesidad.

Bajo el prejuicio de que el niño no es perfecto por naturaleza, el educador tiende a mostrarse sumamente autoritario. Dicha actitud impide que se relacionen como iguales, a más de que los educandos en esta tónica reproducen después este tipo de carácter, mismo al que pueden atribuirse uno o varios de - los males más graves de la Humanidad.

Asimismo, el autoritarismo colabora para crear un marcado infantilismo e inmadurez en el estudiante, pues el sistema evita que la persona decida sin coacción alguna. El maestro despótico impondrá siempre qué hacer y cómo hacerlo, además - de no mostrar valores a seguir libremente; por lo tanto, el - alumno pierde poco a poco su capacidad creativa, como resultado de la subordinación a las órdenes del profesor, de la misma manera que posteriormente sujetará su voluntad a los mandatos y a la dirección que la sociedad o empresa le impongan.

El profesor tradicional se distingue, a veces, por su actitud exigente, de tal modo que el educando es forzado a realizar éste o aquel trabajo impuesto por el educador. Las amenazas, la voz severa, la ridiculización, los regaños, son las armas para coaccionar; así la educación, es captada como algo impositivo y de coerción, y esto prevalecerá en la vida de un individuo como reflejo del propio sometimiento a la autoridad.

La prepotencia del profesor tradicional también lo distingue; es decir, resulta difícil que este modelo de persona admita sinceramente la crítica y, por ende, permita discrepancias de opinión o de comportamiento en los estudiantes, y - - acepte haberse equivocado cuando ello sucede.

En el sistema tradicional encontramos que "...lo valioso se obtiene a través del sacrificio y del sufrimiento. Por lo tanto, en vista de ese futuro tan halagüeño que te voy a proporcionar, tú, alumno, debes resignarte a vivir por ahora una etapa de preparación, de arduo trabajo y de gran sufrimiento ...olvida la importancia del presente".^{40/}

4.2.2. El Maestro como reproductor de Ideología

El educador tradicional disipa la curiosidad innata de - sus educandos y no enfoca sus ideales hacia objetivos concretos. Ello se debe también a que las instituciones seguidoras de este método, despersonalizan desde el momento en que los - alumnos observan igual curriculum, portan similar uniforme, - contestan las mismas preguntas; viven con una "homogeneidad - asfixiante", en la que cada día las personas aparentemente se parecen más y preguntan menos; una educación masiva que conduce al individualismo, es decir, a manifestar actitudes egoís-

^{40/} Gutiérrez Sáenz, R. *La Educación como Realización del Educando*, Revista de Filosofía, Nos. 14-15, UIA, México, - - 1975, p. 332.

tas; es la mecanización del hombre por el hombre, con vistas a preservar el *statu quo* del poder y asegurar que su naturaleza y forma no sean cambiadas.

Ante esta situación homogénea, maestros y estudiantes se ven limitados para realizar sus potencialidades.

Además, al multicitado sistema no le agrada que el profesor demuestre sus afectos para con los estudiantes, mismos -- que son obligados a permanecer frente a un individuo frío, *in* expresivo, autosuficiente, aparentemente sin emociones. Esto le sirve de ejemplo al educando, porque aprende a guardar sus sentimientos, lo cual ejercerá cuando sea adulto.

Otra característica del profesor tradicional, es transmitir resultados acabados a lo largo de sus exposiciones, lo -- que deja sin alternativas a la formación de un hacer eficaz -- del estudiante. El maestro, muchas veces transfiere conocimientos a través de un lenguaje que el alumno asimila con dificultad, y como le es imposible una retroalimentación inmediata, su aprendizaje pierde interés.

A lo anterior, se une la sobrepoblación de las aulas, co sa que obstaculiza un enlace personal por parte del maestro, quien siente avidez por exponer de tal forma, que mantenga en silencio al numeroso grupo. Sin embargo, el silencio obligatorio es la peor arma de la educación. El mutismo no es -- provechoso al desarrollo humano, se torna en agresión callada, y disminuye la actitud positiva inicial del alumno.

4.2.3. Dificultades en el ejercicio de la docencia

Otro problema básico es la preparación defectuosa de muchos profesores, no sólo en cuanto a su materia corresponde, sino a sus conocimientos de la psicología infantil y adolescente, aparte de la ignorancia de las consecuencias de una educación tradicional no basada en la persona del educando, y con ello, olvidan lograr que uno y otro se conozcan a sí mismos y desarrollen sus potencialidades en base a lo que desean.

Esta situación es doble: tenemos el problema social de la valorización del cuerpo docente, cuyos servicios no son bien remunerados, ni valorados con justicia, lo cual ocasiona que el profesor pierda el interés para ejercitar su docencia, y la baja formación intelectual (que ya se apuntó arriba) y moral, en cuanto a que el profesor lo sea por vocación y no por intereses de otro tipo como económico o estatus. Mencionaremos algunos motivos y problemas del maestro: ... "bajas retribuciones salariales, que desde siempre han estado asociadas a la profesión. Caciquismo sindical recalcitrante que tiene como corolario una represión sistemática a todo asomo de democracia de una disidencia que cada vez cobra mayor fuerza política. Desentendimiento del Estado en cuanto a la capacitación de los profesores en ejercicio".^{41/}

^{41/} García Garduño, José Ma. *Las Contradicciones en la Formación de Maestros de Educación Primaria. El caso de la Escuela Nacional de Maestros*, Tesis, UIA, México, 1983, p.4.

La única formación con la que se cuenta, hablando concretamente de maestros normalistas, es la de la escuela; posteriormente son abandonados, pues no se les supervisa ni asesora académicamente en el ejercicio de su profesión. "Tal parece que al Estado poco le importa lo que haga o deje de hacer dentro del aula. Siempre y cuando obedezca las normas administrativas y no altere el buen funcionamiento del aparato escolar".^{42/}

Por su parte, el educador se enfrenta al gran problema de la libertad de cátedra. El docente está sujeto a presiones, y sobre todo, cuando no considera válido apegarse estrictamente a un programa o a una forma determinada de enseñar. Uno de los aspectos principales de coerción en la libertad académica, estriba en que en muchos casos hay dependencia de subsidios, o del tipo de régimen gubernamental. Por ejemplo, en un sistema totalitario, el maestro es un instrumento que adoctrina. También se dispone de fuerzas que controlan al profesor a través de "policías escolares": directores, inspectores y jefes de sector, quienes lo refrenan. En este contexto, el profesor carece de libertad académica, ya que al momento de salirse "de lo que se cree adecuado", será despedido. No hay lugar para la espontaneidad, la comunicación abierta y un espíritu libre.

^{42/} Ibidem, p. 5.

En el fondo, las escuelas, al igual que los maestros, reflejan fielmente a una sociedad en decadencia, que pierde alguna parte de las condiciones o propiedades que constituyen su fuerza, como sucede en la mayoría de los países del mundo.

Por otra parte, en términos prácticos los profesores son el mecanismo para fortalecer el trabajo especializado. En teoría, son voces de ideología; sin embargo, no orientan la temática que deberá seguir la institución educativa. Quienes deciden el futuro de los niños y el programa del educador para que este futuro esté de acuerdo a sus intereses, son directores, subdirectores, rectores, etc., junto con los secretarios de educación y el gobierno mismo, y la iniciativa privada en caso de que el subsidio provenga de ella. "Los maestros son la última pieza, el último eslabón de la cadena y por ello tiene una posición a la vez subordinada y privilegiada".^{43/}

Su trabajo se circunscribe al salón donde imparten su asignatura; allí su labor se define contradictoriamente, porque un maestro, con un trabajo limitado a ese local, no es posible que promueva y luche por fines que se le plantean como vocación y a la vez cumpla con el aparato administrativo. Asimismo, es difícil que observen una actitud democrática en

^{43/} Baudelot, Ch. y Establet, R. *La Escuela Capitalista*, Ed. Siglo XXI, México, 1978, p. 216.

un sistema escolar autoritario, que comprendan los problemas del país, debido a su escasa formación.

Otra de las contradicciones notables en el ejercicio de la carrera, se origina con las grandes metas asignadas a la escuela en la persona del profesor y el poco tiempo que el Estado señala para las actividades escolares (lapso reducido de clase, "puentes", licencias económicas, juntas sindicales, -- reuniones de zona, suspensión oficial de labores, etc.). El periodo dedicado a la enseñanza (en horas y número de días) - es tan breve, que no es posible efectuar propósitos ambiciosos.

La pedagogía tradicional se preocupa nada más del rendimiento intelectual para cubrir un programa, cuyas materias sólo son información y datos que no concuerdan con la realidad. Paulo Freire expresa al respecto: "...no hay tiempo que perder, ya que existe un programa que debe cumplirse. Y una vez más, en nombre del tiempo que no se debe perder, lo que se hace es perder el tiempo, alienando a la juventud con un tipo de pensamiento formalista, con narraciones casi siempre verbalistas. Narraciones cuyo contenido "dado" debe ser pasivamente recibido y memorizado para después ser repetido".^{44/}

^{44/} Freire, Paulo. *¿Extensión o Comunicación?...*, p. 59.

4.3. RELACION MAESTRO - ALUMNO

Maestro - Alumno, relación indivisible, pues sin alumno, no hay maestro y sin éste, carencia de aquél. En el método tradicional, dicho enlace está basado en una desigualdad de personas, pues el primero, es superior, y los segundos, inferiores.

Esta forma de interacción y el corto lapso dedicado al estudiante, -pues las más de las veces el profesor invierte gran parte de su tiempo en dar órdenes que no explica ni razona y que impone a los alumnos- establece una conexión fría, agresiva, distante, hostil, sin hacer a otros partícipes de lo que sabe, lo cual disminuye y nulifica al educando porque le falta el diálogo, mismo que enriquece y fortalece las capacidades comunicativas. La persona crece cuando sabe responder y escuchar, puesto que el hombre se realiza en la palabra. Sin embargo, la pedagogía tradicional establece los siguientes puntos de la relación maestro-alumno:

- "a) El educador es siempre quien educa, el educando el -- que es educado.
- b) El educador es quien sabe, los educandos quienes no - saben.
- c) El educador es quien piensa.
- d) El educador es quien habla, los educandos quienes es-
cuchan dócilmente.

- e) El educador es quien disciplina, los educandos los -- disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa, los educandos son aque- - llos que tienen la ilusión de que actúan en la actua- ción del educador.
- h) El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con la autoridad funcional, la que opone antagónicamente a - la libertad de los educandos. Son éstos quienes de- ben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos".^{45/}

En la relación maestro-alumno descansa el edificio de la instrucción tradicional, la que puede y debe ser reconsiderada desde su base, en la medida en que reviste el carácter de un enlace de dominante a dominado. Nuestra época está marcada por múltiples rechazos del estado obsoleto a las relaciones humanas en el seno de la empresa educativa, mismo que se expresa por la pasividad, rebelión y deserción.

^{45/} Freire, Paulo. *Pedagogía del...*, p. 74.

4.3.1. Características del Alumno

El alumno -la otra pieza de la relación- es el centro -- más inmediato de los objetivos educacionales. El noventa o noventa y cinco por ciento de ellos, soporta lo expresado. Al igual que el profesor, se encuentra en el núcleo de la crisis educativa. Desde tiempo atrás, el estudiante es considerado como "objeto" receptor del maestro exponente, lo cual nulifica su capacidad crítica, su movilidad personal, sin posibilidad de investigar, y su vivencia directa con la realidad.

Jean Paul Sartre comenta que "...se niega a los estudiantes la capacidad de discutir porque por definición no saben nada",^{46/} pero lo que se olvida es que el alumno si no sabe - la materia, cuando menos conoce (si se le permitiese expresar lo) sus intereses y el mundo que lo rodea; así como que a través de su curiosidad innata, le será factible desarrollar su capacidad crítica y discutir. Por desgracia, en el sistema - tradicional de educación se le ha inculcado mucho miedo aplicando reglamentos, castigos, disciplina mal enfocada, amenazas, etc. El estudiante no participa en las decisiones de su comunidad escolar, se encuentra en ella pero otros resuelven por él; "el miedo es uno de los grandes enemigos de la libertad para aprender",^{47/} además de estar unido a la conformidad

^{46/} J.R. Benito. *Op.cit.*, p. 219.

^{47/} Nash, Paul. *Libertad y Autoridad en la Educación*, Ed. Pax, México, Librería Carlos Cesarman, México, 1968, p. 115.

y a la docilidad, que permiten al educando obtener, en la escuela, recompensa para proseguir sus estudios. La alienación va unida al miedo y al conformismo, cuando los profesores no fomentan la comunicación interpersonal; si no se da una relación de iguales, el hombre se ve reducido a objeto y por ello estará alienado.

Para el sistema tradicional de educación, el alumno asiste diariamente con diligencia, sin quejarse, ni preguntar; -- nunca deja de ir si no tiene una buena razón, pues podría perder la carrera de ganador contra sus demás compañeros; en clase, es trabajador, aplicado y, lo que es más importante, dócil. Jamás pierde valor pues sabe que nada se obtiene sin pena. Recibe regaños y no murmura, los acepta. El buen alumno escucha con atención lo que dice el maestro, hace sus tareas puntualmente, aprende sus lecciones a conciencia, y así satisface a sus profesores y familiares.

El buen alumno, cuando adulto, será un hombre honorable y tendrá el afecto de su familia y sus semejantes; lo contrario, para el mal estudiante, quien, por alguna razón, y no fue la de su capacidad y deseos internos, tuvo imposibilidad para satisfacer estos aspectos.

Resulta curioso que el buen estudiante se da con limitada frecuencia, sobre todo entre los niños, en tanto que los malos, abundan.

La falta debe estar en la concepción de una enseñanza poco objetiva y en su manera de ver al alumno, sin tomar en cuenta sus necesidades reales y complejas.

5. PRACTICA ESCOLAR

"...La escuela actual constituye uno de los ritos más caros, aburridos y prolongados que ha inventado la sociedad".

Susana Beitman

En este capítulo analizaremos algunos elementos del quehacer educativo en el sistema tradicional; estudiaremos la vida interna de este método, examinando ciertas actividades que consideramos importantes. Así, las preguntas básicas a contestar serán el qué y el cómo de esta pedagogía.

5.1. PROGRAMAS Y CONTENIDOS

Uno de los principales factores problemáticos del sistema educativo tradicional, es lo inadecuado de planes, programas y contenido con la verdad externa (es decir, fuera del ámbito escolar) e interna de la persona del educando. La falla radica, esencialmente, en la falta de práctica y comprobación de los conocimientos adquiridos mediante las dos realidades; es como si los muros de la escuela separaran lo uno de lo otro: o si el alumno tuviera que vivir dos existencias, sin poder probar que hay realmente el posible acoplamiento de ambas a través de la experimentación, y no hablamos aquí de la

experimentación meramente científica o técnica (de laboratorio), sino de la efectiva experiencia que implica el empalme con la realidad. Una de las principales causas de esta falta de vínculo con la verdad, es la tendencia a "...estimar preferentemente, acaso con demasiada exclusividad, las cualidades intelectuales y particularmente las cualidades lógicas, como habilidad para conducir ordenadamente el pensamiento de acuerdo con el consejo de Descartes".^{48/}

Por lo común, dicho tipo de enseñanza apoya sus contenidos en materias que nada le significan al estudiante; de aquí la apatía y poca motivación que manifiesta durante su vida escolar, pues los programas no están diseñados de acuerdo con sus intereses. "Se pretende prever todo, programar todo y organizar rígidamente todo, ignorando la versatilidad de las condiciones y reacciones humanas. Se somete a los educandos a digerir un programa que se les impone, sin consultar sus necesidades e intereses, sin considerar su desarrollo intelectual y que el maestro debe seguir rígidamente y hacer repetir a sus estudiantes".^{49/}

Un plan rígido es el exponente de la escuela tradicional; en él, todo está formulado, previsto, es definitivo, cerrado,

^{48/} Millot, Albert. *Las grandes tendencias de la Pedagogía -- Contemporánea*, Ed. Unión Tipográfica, UTEHA, México, -- 1941, p. 11.

^{49/} Suárez Díaz, Reynaldo. *La Educación, su Filosofía, su Psicología, su Método*, Ed. Trillas, México, 1983, p. 48.

por lo tanto, a las circunstancias, a los cambios, a las - - transformaciones del sujeto y del medio. Establece escrupulosamente la finalidad y todo lo indispensable que debe hacer, enseñar y obtener; posee una visión abstracta de la vida a la cual se subordina la acción del maestro, quien ajustará las - piezas del escolar y las del plan.

La estructura social impone todo desde arriba (programas, horarios, profesores, etc); no consulta ni a los estudiantes ni a la comunidad de la que forma parte. Está de moda la promulgación de reformas educativas y estatutos docentes, para - cuya formulación no participaron los individuos que son sus - agentes, olvidando que la sociedad: familia, educadores, jóvenes, técnicos, políticos, etc., deben ser incluidos para planificar, desarrollar y evaluar la tarea educativa.

El plan de la escuela tradicional es situarse en el ni--vel de "tener"; es decir, poseer un nivel de conocimientos -- que nunca ha constatado. No tiene sentido, por ejemplo, pre--tender enseñar biología sin haber examinado jamás una planta, utilizando solamente un manual cuyas representaciones son ra--ras, inertes, muertas, imprecisas. "La escuela tradicional - habiendo declarado la guerra a la vida, llega a la sala de --clase muchas veces como una 'momificación' de sí misma. En - historia natural se enseña frecuentemente, en lugar de campos

y praderas, 'cadáveres', plantas secas y marchitas o animales disecados".^{50/}

Este fenómeno se presenta de manera más destacada cuando el alumno se está especializando, no importa en qué, sino que la especialización absorbe al individuo nada más en un aspecto y desdeña otras formas de experiencia, cuyo interés resulta esencial para el hombre.

Todo acto educativo tiene un contenido cultural o material del proceso; lo denominan "materia didáctica". Algunos pedagogos la designan "materia de la enseñanza o de la instrucción", pero en todo caso, la conciben como el conjunto de conocimientos, destrezas, experiencias estéticas y costumbres morales adquiridos por el alumno en forma sistemática y metódica.

En los inicios de la educación primaria pública (siglo - XVI), la materia didáctica, en términos de asignaturas, era - pobre en extremo; fundamentalmente constaba de tres: la enseñanza de la lectura y de la escritura, del cálculo elemental y de la doctrina religiosa. Con las nuevas necesidades políticas y sociales, en los siglos XIX y XX se fue enriqueciendo - la materia de enseñanza. Se incluyeron en la escuela asignaturas, tales como: gramática elemental de la lengua materna,

^{50/} Larroyo, Francisco. *La Ciencia de la Educación*, Ed. Porrúa, S.A., México, 1982, p. 313.

geografía, ciencias naturales, historia general y patria, nociones de higiene, dibujos, trabajos manuales y ejercicios. - Estas disciplinas prevalecen en los planes de estudio como materias aisladas, que no son otra cosa que listas de ciencias y artes.

Es así como los programas, contenidos y la materia didáctica, al estar disociados de la realidad y necesidades del -- educando, constituyen uno de los mayores problemas en el progreso educativo de este sistema. Celestin Freinet, pedagogo francés, señala: "...hoy el divorcio es patente (...) Esta es cuela ya no prepara para la vida, ni sirve para la vida, y és ta es su definitiva y radical condenación. La formación verdadera de los niños, su adaptación al mundo de hoy y a las necesidades del mañana tiene lugar cada día más fuera de la escuela, porque la escuela no responde a esos fines".^{51/}

5.2. METODOS Y TECNICAS

La palabra método (del griego *methodos*, que significa camino o ruta por seguir) es el adecuado procedimiento para la obtención de un objeto; es la vía idealmente perfecta, que intenta adecuarse a un orden objetivo de factores que operan en un determinado proceso, en este caso el didáctico; el orden - mencionado, es la red de relaciones dinámicas existentes en--

^{51/} Freinet, Celestine. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Ed. Siglo XXI, México, 1975, p. 46.

tre los elementos que operan dentro de esa acción de ir adelante. Didácticamente, es un progreso racional que conduce a recibir lo verdadero y lo útil, y a fijar un explícito contenido de saber.

En la base de todo sistema de metodología didáctica, se halla un determinado concepto de enseñanza, que tiene íntimo enlace con la noción de aprendizaje, lo mismo en el orden psicológico que en el filosófico.

La educación tradicional, con una idea precisa y restringida (como lo analizamos en el Capítulo II), educa el intelecto, o sea, que lo "informa"; por eso, cuando decimos "educación", pensamos fundamentalmente en el concepto de "instrucción". Se trata de dar forma, estructura, dimensiones, ordenar los conocimientos. Reducidos a un concepto limitado, la adquisición de estructuras, de ideas, hechos o contenidos.

Es así como dicho método gira alrededor de este concepto, siendo siempre un modo particular de facilitar el encuentro - entre la estructura psíquica del alumno y la estructura lógica de un determinado contenido del programa. Son varios los factores que condicionan el método en este sistema, y se definen conforme a la perspectiva de análisis; puede elegirse la del educador, que en este caso es la única fuente de saber.

Esta escuela emplea el método de transmisión o expositivo, con sus modalidades verbales y librecas. El alumno repite,

recibe, acepta sin discutir. El profesor es el sujeto de la enseñanza; los educandos, su objeto. El, como custodio y poseedor de la verdad, expone un tema correspondiente a un vasto plan elaborado por especialistas que no tienen contacto, - la mayoría de las veces, con los requerimientos estudiantiles. "El énfasis desmedido en la acumulación y almacenamiento de - datos como una de las tareas principales en la educación tradicional ha seleccionado al método expositivo para ser el medio más frecuentemente usado en el proceso de enseñanza-aprendizaje".^{52/}

Gutiérrez Sáenz manifiesta las deficiencias que se encuentran en dicho método, y son:

- 1) Se tiende a fomentar actitudes pasivas en los estudiantes.
- 2) Tiende a fomentar dependencia doctrinal respecto al maestro. Su autoridad... produce una disminución del pensamiento crítico de los estudiantes.
- 3) Tiende a facilitar demasiado el trabajo de los alumnos.
- 4) Tiende a suprimir la responsabilidad de investigación del estudiante... Mala educación es aquella en la que el educando no puede prescindir del educador.
- 5) Tienden algunos profesores a ser sofisticados, indi--

^{52/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 12.

gestos, enciclopédicos y abstractos".^{53/}

Por lo dicho, este método no es suficiente para producir un aprendizaje, y mucho menos para llevar a cabo el diálogo - que permita crecer poseyendo conciencia crítica, dando pie, - además, a la formación interna del alumno.

Los modelos educativos también se clasifican según el tipo de trabajo a que obligan al educando. El método tradicional lo fuerza a imitar y repetir. El maestro imparte la lección cuando explica ciertos conocimientos de una ciencia, de un arte o de una habilidad. El profesor suele "tomar la lección", o sea, indagar, comprobar si los oyentes retuvieron lo explicado o leído. Por su parte, los estudiantes pueden "dar la lección"; ello es repetir al maestro cuanto han conservado. En lo fundamental, el alumno ha de aprender memorizando los datos transmitidos. Cuando el saber intelectual se vuelve memorístico, lo único que importa es la retención de más y más información. Esta actividad no logra atraer al estudiante, - pero éste, si quiere aprobar un curso, debe hacerla y olvidarse de imaginar e intuir, pues con ello peligra su calificación. Entonces, el buen alumno será aquel que retenga mejor los datos proporcionados y carezca lo más posible de un sentido crítico. "En el modo de tener, los estudiantes sólo tienen una meta: retener lo 'aprendido'. Con este fin lo deposi

^{53/} Gutiérrez Sáenz, R. *Introducción a la Didáctica*, Ed. Esfinge, México, 1980, p. 98.

tan firmemente en su memoria, o lo guardan cuidadosamente en sus notas. No deben producir ni crear algo nuevo".^{54/}

Otro elemento que contribuye a la repetición y retención, es la tarea.

En la escuela tradicional, la tarea es un trabajo que -- los maestros encargan al educando para que lo haga fuera de -- la clase. La materia de la tarea se reduce, las más de las -- veces, a repetir un conocimiento adquirido, con el propósito de no olvidarlo. Explicada la operación de sumar, la tarea -- podría consistir, por ejemplo, en ejecutar veinte cálculos de suma, o memorizar una parte del libro de texto, para que en -- la siguiente clase, el profesor invierta su tiempo en averi-- guar si el trabajo fue realizado por todos los alumnos. Concluimos entonces, que la tarea tradicional es solidaria a la llamada educación libresca, además de calificársele de memo-- rista y rutinaria.

Desde la base del alumno, el método es individual, es de cir, está encaminado a individualizar la obra del educando, a interesarse únicamente en lo suyo, sin tener conciencia del -- otro, fomentándose, de esta manera, el egocentrismo, la indi-- ferencia, la indolencia, la competencia y el desarrollo perso-- nal. Los resultados importan en cuanto a individuo y no a -- grupo. El aprovechamiento se califica de acuerdo al logro --

^{54/} Fromm, Erich. *¿Tener o Ser?* Fondo de Cultura Económica, - México, 1982, p. 44.

personal, promoviendo con ello el individualismo. De alguna forma se le enseña y presiona a luchar y obtener, a cualquier precio, el reconocimiento social que necesita. "Ante las presiones sociales, el ser humano busca recompensas para sí mismo, sin importarle, por su falta de conciencia social, la convivencia pacífica, la colaboración y el compromiso con los -- grupos o comunidades a las que pertenece".^{55/}

Los métodos educativos pueden ser clasificados a partir de un ángulo institucional; la sala de clase reúne ciertas -- condiciones higiénicas y estéticas, a la vez que relaciones - entre los miembros del proceso educativo. La crítica más importante a este método, es su unidireccionalidad, la cual convierte al profesor en un "dictador" de conceptos, sin arraigo en el grupo estudiantil y sin ocasión de análisis y creatividad; la monotonía, que nace de la clase, es un método aburrido, desmotivado, incapaz de lograr la atención de los estu - diantes y la teorización, misma que no lleva a cambios de comportamiento. Se dan nociones, leen libros, a veces discuten ideas, pero no hay conclusión en la práctica. El proceso edu cativo se reduce a la escolarización, y la escuela, a un conjunto de salones con su profesor, pizarrón, gis y el alumnado, quien debe ser instruido colectivamente de acuerdo con un - - plan de estudios y determinados programas de asignaturas.

^{55/} González, Ana Ma. *Op.cit.*, p. 13.

Las técnicas que utiliza este sistema, están enlazadas con las características propias de cada disciplina. En general, a excepción de algunos intentos por introducir ciertas innovaciones, la palabra y el pizarrón han sido los elementos tradicionales de la enseñanza al lado de: libro (s) de texto, libro (s) de consulta, tareas para efectuar fuera de clase, preguntas y respuestas y la exposición oral del profesor.

5.3. EVALUACION

Toda actividad pedagógica requiere de un desarrollo sistemático de evaluación. Esto se realiza en el marco de situaciones donde participan elementos, como la planeación y circunstancias que rodean al acto docente. Gracias a una revisión de los frutos obtenidos en la enseñanza, se detecta la eficiencia en el logro de los objetivos. A la vez, se llega a conocer a los educandos mediante el descubrimiento de sus aptitudes, inclinaciones y rendimiento, dando la posibilidad de establecer el grado de eficacia de los métodos educativos.

Una de las mayores críticas que la pedagogía tradicional ha recibido, es que se aleja de la finalidad de las evaluaciones como forma de saber si se están consiguiendo los objetivos propuestos, y lo que hace es centrar en el proceso de evaluación, el fin de la educación; todo lo reduce a creer que ésta es evaluación y la evaluación es educación. Se inicia en la creencia de que la habilidad para aprobar exámenes, es

el mejor criterio con el cual seleccionar a los estudiantes, y por consiguiente, juzgar si serán buenos profesionistas. Centra lo importante del acto educativo, en los resultados -- del examen y calificaciones, pues cree tener un juicio estricto; sin embargo, sabemos que esos efectos y consecuencias son parciales, y que las más de las veces no corresponden a la -- realidad del educando, ni a la de su aprendizaje, debido a -- que el verdadero aprovechamiento del alumno es inferior al -- que refleja en la prueba, o que el aprovechamiento sea mayor que el reporte de ésta.

Además, no es ignorada la actitud que toma el estudiante cuando se aproxima un examen, ya que unos días antes empieza a "prepararse", mostrando con ello que su objetivo primordial, es vender su imagen ante el profesor y aprobar a toda costa, y no aprender y utilizar el resultado de la evaluación como -- indicativo de su rendimiento y dedicación. Por lo mismo, el educando apela a múltiples recursos para conseguir "buenas calificaciones" en el examen; aquéllos pueden consistir en preguntar las respuestas, o copiar a otros, e inclusive, utilizar ilegalmente los "acordeones"; hechos que, de una u otra -- forma, se llevan a cabo, y por lo tanto, no proporcionan garantía alguna de aprendizaje duradero, ni siquiera en términos de acumular información, pues lo aprendido en tales circunstancias se olvida rápidamente. Es obvio que el tipo de -- evaluación tradicional es inadecuado, por ser fácilmente vul-

nerable, reportando así elementos falsos e inconsistentes para tomar decisiones.

Con respecto a las formas de evaluación, Moreno afirma - que "...las calificaciones otorgadas por el maestro como medida y garantía del aprendizaje generan angustia e inseguridad en el estudiante, llevándolo más bien a tratar de descubrir - las respuestas consideradas correctas por el maestro y no tanto a querer aprender. Las energías se concentran más en encontrar los medios para obtener una buena calificación que en aprender significativamente. Desafortunadamente muchos de -- esos medios -como los fraudes, las trampas, los sobornos, los acordeones, el aprendizaje memorista-, no facilitan un aprendizaje significativo".^{56/}

La escuela tradicional concede importancia exagerada a - los exámenes, pues cree tener en ellos un apoyo sólido y confiable en su eficiencia para la selección, predicción, medición y evaluación del aprendizaje. Es así como se fundamenta en las dos ideas siguientes, para establecer sus procedimientos de evaluación y atribución de notas aprobatorias y reprobatorias: 1) La aptitud para repetir la información transmitida por el maestro y 2) el reconocimiento de un solo tipo de - inteligencia de los alumnos. De aquí la necesidad de valorar numéricamente el resultado de los exámenes conforme a la esca la única (la escala decimal).

^{56/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 58.

En realidad, la calificación es más bien des-educativa, al igual que las pruebas; el alumno desvirtúa su enfoque y se acostumbra a no trabajar para su satisfacción personal, o por sí mismo cuando lo desee, sino sólo a cumplir los requisitos y obtener el certificado final que, obviamente, si menciona - buenas notas, dará un óptimo promedio, que después le abrirá las puertas de una sociedad que también funciona a base de números incuestionables.

Exámenes y calificaciones van de la mano en el sistema - tradicional educativo, pero no son ni remotamente lo ideal. - Al respecto, Gutiérrez Sáenz nos da once puntos que definen - los defectos de los exámenes, a saber: "1) Cambian la motivación, 2) ambiente de excesivo nerviosismo, 3) propician el memorismo, 4) propician el estudio exclusivo en la víspera, 5) propician el fraude, 6) coerción excesiva, 7) factor suerte, 8) favorecen la postura del maestro como juez, 9) no producen retroalimentación, 10) no detectan la significatividad del -- aprendizaje, 11) se convierten en fin en sí mismos".^{57/}

Los exámenes no constituyen un índice de que el alumno - esté preparado para la vida, además de que entrañan un grave peligro psíquico, al medir únicamente un tipo de inteligencia memorística y descuidar otros aspectos. Quienes fracasan en el examen, son considerados faltos de talento, y dichos fraca

^{57/} Gutiérrez Sáenz, R. *Introducción a la...*, p. 203.

Los exámenes pueden traer en el niño consecuencias afectivas y psíquicas muy graves, tales como sentimientos de inferioridad, que generan inseguridad y sentimientos de culpa al no responder a las exigencias de padres y maestros.

Dentro de la relación maestro-alumno, los exámenes vician la convivencia, alterando en ambos el gusto hacia el que hacer y, a menudo, la confianza mutua. En la cuestión del trabajo, resulta, por una parte, que el maestro pierde la afición de profundizar en los temas, concretándose nada más a transmitir la información estipulada en un programa asignado, que a la vez servirá como herramienta para evaluar su actuación, por lo cual su actitud es "cumplir" o justificar su labor sobre lo que se le impone, y si le agregamos la responsabilidad de manejar un grupo mayor de treinta niños, la situación se empeora; y por la otra, la situación del alumno tampoco es halagadora, ya que éste filtra la información y asimila lo que él cree que es lo más relevante y que vendrá en el examen; así pues, de esta forma no estudia para provecho personal, sino a fin de cumplir lo suficientemente aceptable, un requisito, surgiendo en lo personal, indiferencia, desinterés e irresponsabilidad, principalmente.

Respecto a la confianza mutua, su merma es muy grande, al grado de convertirse en un enlace superficial, oportunista y falso, debido a que el maestro, al diseñar los exámenes con un grado de dificultad mayor que lo visto en clase, y en oca-

siones con actitudes amenazantes para controlar al alumnado, se convierte en una persona severa, inconsciente de las necesidades de sus pupilos, autócrata y a veces tirana, personalidad que lo hace ver ante los alumnos como un ogro, el enemigo número uno a vencer a toda costa, revelándose contra él o sometiéndose pasivamente; busca en ambas posturas la forma de sortear las circunstancias.

Esto conlleva a que los exámenes reflejen su más grave defecto: que se transformen en un fin en sí mismos. "Porque dominan las preocupaciones del maestro en lugar de favorecer su vocación natural, la de despertar conciencias e inteligencias, y porque orientan todo el trabajo del alumno hacia el resultado artificial constituido por el éxito de las pruebas finales en lugar de intentar apoyarse en sus actividades reales y en su personalidad."^{58/}

La única explicación de que subsistan los exámenes, se debe, por una parte, a que responden a la política educativa, y por otra, al conservadurismo social. Los valores de la sociedad están establecidos en términos cuantitativos. El centro de valoración para funcionar en esta sociedad, es externo, y así condena nuestra autovaloración. Se nos enseña a depender de la aprobación y aceptación externas, echando por tierra el valor y la autoestima.

^{58/} Piaget, Jean. *¿A dónde va la Educación?*, Colección "Hay que saber", Ed. Teide, S.A., Barcelona, 1981, p. 33.

5.4. DINAMICA DE LA ESCUELA

5.4.1. La Clase

El desarrollo de una clase en este sistema, supone un -- criterio rígido, estático. Todo está programado, hecho, calculado, calendarizado. Las actividades a desarrollar dependen sólo del profesor, quien aparece como figura principal y casi único responsable de lo que sucede en el salón de clases. A él le corresponde hacer que haya orden y disciplina; selecciona los temas importantes para exponer; corrige, critica o rechaza las contribuciones erróneas o irrelevantes de los -- alumnos; manifiesta su parecer respecto al valor de lo sustentado, aprueba y hace correcciones; su participación es como -- la de un experto-autoridad dentro del grupo, cuya facultad de mando se le adjudica porque posee ciertas habilidades, capacidades, conocimientos, o porque, sencillamente, se le ha elegido.

Los estudiantes, por su parte, escuchan lo expuesto, piden y aguardan se les den respuestas y soluciones; delegan en el maestro la responsabilidad de la disciplina y las actividades; esperan se decida al trabajo a realizar, el programa a -- desarrollar, los objetivos a conseguir y los instrumentos a -- utilizar.

La relación establecida en este modelo de educación, es unidireccional, es decir, de profesor a educandos; las órde--

nes, mandatos y reglas se dan en un contexto vertical, de superior a inferior. La comunicación se ve limitada, pues versa únicamente sobre temas del programa, y es el maestro el -- que determina el curso de la discusión, siendo ésta reducida a aspectos técnicos o apegados al libro, sin tocar temas personales que contribuyan a que el alumno se conozca a sí mismo, como tampoco se ayuda al grupo a interactuar entre ellos, lo cual evita su cohesión.

El material que presenta el profesor, muchas veces dictado, no logra atraer la atención del estudiante; se le exige - sometimiento al contenido como a la forma en que se le educa, creyendo que esto hará brotar en él iniciativa y creatividad. Pocas veces se le proporciona la oportunidad para la refle- - xión personal, la controversia o la investigación, trasmitién dole solamente contenidos, en muchos casos áridos u obsoletos, que no le son significativos. El alumno queda marginado en - todo este proceso, perdiendo inevitablemente muchos años de - su vida; al final recibe su certificado, signo de haber terminado la escuela... pero creemos que más bien la escuela ha -- terminado con él. Freinet observa: "...lo que caracteriza a la escolaridad, es la obligación que se impone a los niños me diante los reglamentos, los manuales escolares y el maestro, de producir un trabajo que no tiene en general ningún funda-- mento con la vida de los alumnos y por lo tanto ni los conmueve ni influye en ellos profundamente. Este trabajo no es funun

cional. Está previsto por los adultos fundamentado en su cultura y se pretende con ello aislar a los niños sistemáticamente de la vida por temor a que pierda el tiempo y la falta de seriedad".^{59/}

5.4.2. Autoridad y Disciplina

La falta de seriedad es castigada dentro de la escuela - como indisciplina, enseñando al alumno a adaptarse al modelo prefabricado de forma de vida de los adultos. Según la doctrina tradicional, lo que cuenta son los resultados, y el éxito se mide por los títulos académicos que obtengan al final - de su educación, o la manera en que hayan modificado su conducta.

Autoridad y disciplina constituyen hechos fundamentales dentro de la educación tradicional. Al calificar al ser humano como un ente inconsciente, ignorante e incapaz de conducirse por sí mismo, requiere de alguien -la autoridad- que lo guíe y controle a través de la imposición de normas y reglamentos -la disciplina-, en base a los cuales, el individuo se somete a acatarla y en caso contrario, se le sanciona.

Respecto a la disciplina, Piaget señala: "La disciplina, cuyo origen está en el exterior, o bien asfixia cualquier personalidad moral, o bien contrarresta su formación antes de im

^{59/} Freinet, Celestine. *Op.cit.*, p. 20.

pulsarla; produce una especie de compromiso entre la capa externa de las obligaciones y de las conductas conformistas y un 'yo' siempre centrado sobre sí mismo, porque ninguna actividad libre y constructiva le ha permitido hacer la experiencia de una reciprocidad con el prójimo".^{60/}

Así como el alumno recita la lección sin entenderla "... el niño obediente es a menudo un espíritu sometido a un conformismo externo, pero que en realidad no capta ni el alcance real de las reglas a las cuales obedece, ni la posibilidad de adaptarlas o construir otras nuevas en circunstancias distintas".^{61/}

La práctica de la disciplina externa quiere asegurar el orden exterior, "el orden material de las clases", a cualquier precio. Es impuesta de manera coactiva por maestros y directores o subdirectores escolares. En la clase, el signo de ella es el silencio y una táctica de maniobras automáticas. Los alumnos han de permanecer quietos en sus mesas, deberán escuchar las lecciones y evitar que con sus movimientos, inquietud, o alboroto, se perturbe el orden de la clase. Sin esta forma de disciplina no se concibe la escuela tradicional.

Hasta aquí podemos concretar, exponiendo algunos supuestos que están implícitos en la acción educativa tradicional a través del análisis de estos factores:

^{60/} Piaget, Jean. *Op.cit.*, p. 63.

^{61/} *Ibidem*, p. 64.

- 1) Lo que se le trasmite a los alumnos, es la cultura -- que no existe para ellos.
- 2) Los métodos y objetivos no son los adecuados para el momento histórico que están viviendo las generaciones jóvenes.
- 3) Los exámenes y calificaciones continúan reforzando la valoración externa a través del juicio de otros.
- 4) El uso de la obligación, del temor al castigo o a la recompensa, suprimen la iniciativa y embotan el interés.

Nos hallamos frente al hecho de que pese a que hoy en -- día existen teorías sociales, psicológicas, filosóficas, etc., sobre educación, ésta sigue actuando bajo el signo del tradicionalismo. El sistema político-social y económico ejerce -- presiones muy graves sobre la educación, de manera que si se dan cambios en el sistema educativo oficial, responden a ni-- vel tradicional, cerrando así las posibles alternativas a una distinta pedagogía.

SEGUNDA PARTE

EL METODO EDUCATIVO BASADO EN EL
DESARROLLO HUMANO

6. VISION DEL HOMBRE

"...ser totalmente un ser humano, es penetrar en el complejo proceso de ser una de las criaturas de este planeta más ampliamente sensible, responsiva, creativa y adaptable.

Carl Rogers

6.1. RAICES FILOSOFICAS

6.1.1. Romanticismo

La visión que el Método Educativo apoyado en el Desarrollo Humano posee acerca del hombre, tiene sus bases en Juan - Jacobo Rousseau (1712-1778), cuyo planteamiento fundamental es el de la necesidad de que el individuo retorne a la naturaleza y a sus valores y capacidades. "Volver a la naturaleza significa (para él), liberar al hombre de todo artificialismo y devolverlo a la simplicidad y sinceridad de las actividades que lo constituyen esencialmente; no un regreso, sino más - - bien el verdadero progreso que pueda efectuar."^{62/} Su filosofía reacciona contra el excesivo apego a las fórmulas y convencionalismos, exigiendo una concepción espontánea y sincera

^{62/} Moreno, Juan Manuel; et al. *Historia de la Educación*, Ed. Paraninfo, Madrid, 1971, p. 297.

de la vida. El Romanticismo de Rousseau nace como una respuesta a las ideas educativas anteriores al siglo XVIII; es decir, la Ilustración Francesa y el Racionalismo.

Rousseau es el primer oponente del intelectualismo de la época de las luces, pues clama por un concepto natural de la vida, lo que se logra únicamente despertando en el ser humano, desde su niñez, una forma de entender y valorar la existencia conforme a la naturaleza.

Rousseau cambió la idea del hombre generada por la Ilustración, pues consideraba que el criterio supremo lo era el sentimiento y no la razón, "...condena el intelectualismo residual del pensamiento ilustrado, por el que los filósofos no admiten como verdadero sino lo que pueden explicar y hacen de su inteligencia la medida de lo posible".^{63/}

Para Rousseau, el sentimiento se halla en la base de la naturaleza humana; forma parte de la vida emotiva de la persona, por lo cual es mucho más profundo que la razón como un aspecto del conocimiento de su existencia; para él, la función intelectual de la conciencia es dirigir los impulsos e impresiones que en el ánimo causan el amor propio y el dedicado al prójimo. "Existir es sentir. Nuestra sensibilidad es indiscutiblemente anterior a nuestra inteligencia y nosotros hemos tenido sentimientos antes que ideas. Cualquiera que sea la -

^{63/} Abbagnano y Visalberghi. *Op.cit.*, p. 389.

causa de nuestro ser, esta causa ha procurado nuestra conservación dándonos los sentimientos convenientes a nuestra naturaleza y no se puede negar que por lo menos, éstos son innatos".^{64/}

Sin embargo, la razón es trascendente porque impulsa los estímulos naturales del hombre y le concede viabilidad para - clasificar su aptitud decisoria y seleccionar, a través del - conocimiento, lo que debe y quiere hacer.

Manifestaba que la libertad es un resultado de la naturaleza humana, pues su primer objetivo consiste en procurar conservarse, "...sus primeros cuidados los debe a sí mismo, y -- tan pronto como está en la edad de la razón, siendo él solo - el juez de los medios que le han de conservar, se convierte - por este hecho en dueño de sí mismo".^{65/}

El Naturalismo reconoce que la libertad es singular privilegio del hombre, pero no que una pedagogía de *laissez faire* relajada sea la más provechosa; incluso, concede a la razón carácter de autoridad frenadora.

Para Rousseau, coinciden el sentimiento, la utilidad, - la felicidad del género humano con la naturaleza del individuo, y piensa que los sentimientos pueden ser descritos atina

^{64/} Rousseau, J.J. *Emilio o la Educación*, (Libro IV), Ed. Bru guera, Barcelona, 1972, p. 68.

^{65/} Rousseau, J.J. *Del Contrato Social*, (Libro II). Citado en Larroyo, Francisco, *Op.cit.*, p. 369.

damente sólo a través de sus efectos, de manera que han de -- ser evaluados para elegir aquellos que contribuyan a la felicidad del sujeto, por encima de los contrarios a ese fin. Es tima clave la relación entre la felicidad individual y la colectiva, ambas como algo que debe ser conquistado. "...esencial e ideal es el desarrollo armonioso del amor a sí mismo - y del amor al prójimo; la vida en y por una libertad iluminada con la razón, que, al propio tiempo, provea al hombre de - una verdadera felicidad".^{66/}

El Naturalismo surge, entonces, como sistema filosófico acerca de la educación, cuyo distingo principal es la exaltación de la naturaleza que aspira al logro de un desarrollo de las virtudes espirituales de los sujetos. "La ilustración le brindó el mito de la 'razón' y el prerromanticismo el encanto de la naturaleza policroma y escurridiza. El Naturalismo pedagógico es la filosofía del desarrollo espontáneo y natural del educando".^{67/}

La filosofía naturalista de la educación parte de la tesis de que el hombre es un ente natural dotado de capacidades que evolucionan y tienen desarrollo. Su antropología se distingue por el planteamiento respecto a la bondad del individuo, como una característica connatural e intrínseca. Considera que la persona, al salir de las manos del Autor de la na

^{66/} Idem.

^{67/} Feroso, Paciano. *Op.cit.*, p. 111.

turalaleza, es buena, pero cuando se halla en sociedad se deprava y pervierte, pues ha sido influida por injusticias sociales que le impiden expresar libremente su naturaleza sencilla y conseguir su felicidad. "La tesis de la anti-sociedad y la exaltación del estado de naturaleza, respecto del cual el estado social es una inevitable aunque no por eso menos odiosa corrupción, son como el desgarrón doloroso y violento por el cual Rousseau conquista en sus Discursos su autonomía crítica frente a la Ilustración".^{68/}

La época en que Rousseau vivió estaba caracterizada por la enajenación de las virtudes, los dones del hombre y el ser mismo de la persona en función de la sociedad burguesa y su progreso, sacrificando el sentimiento del individuo por el uso exclusivo de la razón. "La sociedad, con sus estructuras clasistas, con sus refinamientos y lujos sin sentido, ha matado el desarrollo espontáneo del hombre y sus sentimientos naturalmente buenos. Por ello hay que volver a la sencillez de la naturaleza, (...) a fin de que todos los hombres sean benignos y pacíficos hermanos".^{69/}

A Rousseau le atrae la formación del hombre como hombre, para que viva de acuerdo con la exigencia de su naturaleza, y el principio fundamental sobre el cual trató en todos sus es-

^{68/} Larroyo, Francisco. *Op.cit.*, p. 390.

^{69/} Torre, Fernando; et al. *Introducción a la filosofía del hombre y de la sociedad*, Ed. Esfinge, México, 1980, p. -- 175.

critos y que desarrolló de manera más amplia en el *Emilio*, es el de que el hombre, por su propia índole, es bueno, amante de la justicia y carente de perversidad original. Se puede hablar de romanticismo en él, ya que desde su perspectiva el sentimiento depende de los juicios de la razón, convirtiéndose en juez del valor positivo de ésta.

6.1.2. Fenomenología

La Fenomenología y el Existencialismo son otras corrientes filosóficas que inspiran la concepción del hombre en el Desarrollo Humano. La primera de ellas, etimológicamente considerada, es el estudio o la ciencia del fenómeno. Edmund -- Husserl (1859 - 1938), su fundador, la consideraba como "... el método básico de la filosofía, gracias al cual ésta puede ser elevada al rango de ciencia rigurosa. Dicho método consiste en descubrir las realidades esenciales de la conciencia humana, (...) Intenta poner en relieve (...) los hechos puros de la conciencia, exponiéndolos a una perfecta claridad, siguiendo las relaciones esenciales y formulando lo contemplado en fieles expresiones conceptuales".^{70/}

Para la filosofía fenomenológica, el fenómeno se concibe como una manifestación de la esencia de las cosas, mismas que,

^{70/} Larroyo, Francisco. *La Ciencia de la Educación*, Ed. Porrúa, México, 1982, pp. 65-66.

por el método, pueden presentarse al hombre en su verdadera - propiedad característica.

Para Husserl, el sentido de un fenómeno "...es inmanente a ese fenómeno y puede ser percibido, en cierto modo, por - - transparencia".^{71/}

Sostenía también que todo fenómeno tiene una esencia que lo identifica independientemente de las circunstancias de su realización.

Otro aspecto del análisis fenomenológico, es el reconocimiento del carácter intencional de la conciencia. Para el autor mencionado, la intencionalidad es la naturaleza propia de la conciencia, pues todas sus manifestaciones, sean fantasmas, emociones, etc., se refieren a algo diverso de ella misma; es decir, un objeto es pensado, fantaseado o sentido, etc. "En cuanto intencionalidad, la conciencia no es más que el acto - de trascenderse a sí mismo y ponerse en relación con un objeto".^{72/}

Max Scheler (1875-1928), discípulo de Husserl, escoge -- sus principales tesis y las aplica particularmente al análisis fenomenológico de la vida emotiva. Afirma que "...la persona humana es la unidad de todos los actos intencionales de la conciencia que se realiza y vive en estos actos que la po-

^{71/} Dartigues, André. *La Fenomenología*, Ed. Herder, Barcelona, 1965, p. 23.

^{72/} Abbagnano y Visalberghi, *Op.cit.*, p. 625.

nen frente al mundo y la vuelven sujeto realizador de valores. Es siempre, a un tiempo, persona física y persona social por la solidaridad original que liga a cada individuo con los demás".^{73/}

6.1.3. Existencialismo

De la Fenomenología, el existencialismo adopta dos conclusiones: la primera, que el análisis fenomenológico ilumina la esencia del objeto que se investiga; y para aquél, ese objeto es el existir del hombre; la segunda, que el existir, entendido como la conciencia de que habla la fenomenología, es trascendente; o sea, que tiene relación con el mundo (las cosas y los hombres). "El existencialismo (se presenta como) - una filosofía del Ser, una filosofía de testificación y de -- aceptación, y una negativa al intento de racionalizar y de -- pensar el Ser".^{74/}

A Soren Kierkegaard (1813-1855) se le considera precursor del existencialismo, pues dice que lo concreto existente y la forma que cada hombre tiene de vivir, son el punto de -- partida. En efecto: "...la existencia es como un dato radical y se revela a todo hombre que sinceramente piensa y vive por un sentimiento que habita en el fondo de su conciencia: -

^{73/} Ibidem, p. 628.

^{74/} Blackham, H.S. *Seis pensadores Existencialistas*, Oikos -- Tau, Ediciones, Barcelona, 1979, p. 151.

la angustia".^{75/}

Lo que a Kierkegaard interesa es la existencia humana; - el hombre, que siendo individual y concreto, se inserta en su experiencia con singularidad o autonomía, enfrentado a la conciencia de sí mismo y de su infinitud y limitaciones. Para él "...querer vivir como ser humano particular en el mismo -- sentido que se ofrece a todo otro ser humano, es la victoria ética sobre la vida y todas sus ilusiones."^{76/}

Percibir la existencia y lo insuficiente de la visión racionalista, es el aporte esencial de Kierkegaard, dando característica de existencialismo a la filosofía contemporánea.

Martín Heidegger (1889-1976) "...injertó el existencialismo en el tronco de la fenomenología".^{77/}

Dice que la existencia es trascendente para el mundo, lo cual significa hacer de éste el proyecto de las actitudes de la persona. La trascendencia es comprendida como el acto de la libertad del hombre, que le permite utilizar las cosas del mundo según lo requieran las acciones por él proyectadas. Para él, "...la realidad humana no puede ser definida porque no es algo dado, está por decidir. Un hombre es posibilidad, -- tiene el poder de ser. Su existencia está en su elección de

^{75/} Gamba, Rafael. *Historia sencilla de la Filosofía*, Ed. -- Rialp, Madrid, 1963, p. 268.

^{76/} Blackham, H.S. *Op.cit.*, p. 27.

^{77/} Gamba, Rafael. *Op.cit.*, p. 629.

las posibilidades que se le ofrecen y como esta elección no es nunca final, para siempre, su existencia está indeterminada".^{78/}

Este último pensador afirma que la primera misión de la filosofía, es aclarar el significado del ser, comenzando por la idea de que el término se refiere al hombre como un ser -- que existe en el mundo y actúa sobre las cosas, las cuales poseen, fundamentalmente, el sentido de instrumentos.

Su existencialismo tiene una doble importancia en la historia del quehacer filosófico: Constituye "...un reconocimiento del fracaso final de la concepción racionalista e idealista, es decir, el descubrimiento de la contingencia y finitud en el ser que nos es más directa e inmediatamente conocido; - (...) y responde al postulado general de la filosofía moderna que exige al hombre bastarse a sí mismo, no apoyarse en un mundo de realidades superiores, un orden sobrenatural".^{79/}

6.2. EL METODO CENTRADO EN LA PERSONA Y SU VISION DEL HOMBRE

Ahora bien, el Método Educativo basado en el Desarrollo Humano practica un enfoque centrado en la persona (lo explicaremos ampliamente en el capítulo que sigue) coincidente con las proposiciones anteriores. Nos importa mucho hacer una re

^{78/} Blackham, H.S. *Op.cit.*, p. 93.

^{79/} Gamba, Rafael. *Op.cit.*, p. 271.

flexión acerca de las principales características de esta corriente, pues juzgamos que detrás de cualquier modelo educativo, hay una concepción del hombre sobre sus capacidades, límites o alcances, que fijan los valores a partir de los cuales habrán de ser propuestos sus objetivos.

6.2.1. Carl Rogers

Este procedimiento centrado en la persona, iniciado por Carl Rogers, norteamericano nacido en 1902, creador también de la psicoterapia centrada en la persona, surge como un paralelismo entre la educación y la psicoterapia debido a las coincidencias en ambos procesos. Para él, la no directividad en educación es un planteamiento básico que nace de la concepción del hombre como "...un ser eminentemente libre que se autorrealiza y autoplénifica dentro de los límites del grupo socio-político en que se desenvuelve su existencia. El sentimiento de autonomía anima a la pedagogía no directiva y es, a la vez, meta del proceso educativo, que ha de devolver el hombre a sí mismo, como dueño de su destino".^{80/}

Dicho método juzga que toda acción educativa es válida, si la precede un análisis de la naturaleza del hombre y, específicamente, del modo concreto de vida del sujeto a quien se quiere apoyar en el proceso de aprendizaje. Su concepción --

^{80/} Feroso, Paciano. *Op.cit.*, p. 122.

del ser humano, es positiva. Además, afirma que el individuo no está acreditado en su naturaleza básica como destructor, - malo, absurdo, deseoso de mantenerse aislado de los demás, o un ser estático al que se le pueda moldear conforme a los objetivos del sistema en que vive, sino que su filosofía es optimista y califica a la persona como un ser diligente, justo, que se mueve ordenada e ingeniosamente hacia las metas por al canzar. Sustenta que la racionalidad es la suficiencia para elaborar raciocinios y una disposición exclusiva suya, la - - cual, por semejanza de los demás seres, le lleva a subsis-- tir de tal manera, que su dinamismo puede hacerse consciente; esto es, ser pensado, valorado, conduciéndolo intrínsecamente a una labor de creatividad continua.

Concibe al hombre en permanente proceso de desarrollo, - cuyas características fundamentales son las de ser realista, constructivo, digno de confianza y poseedor de una tendencia innata para avanzar en la dirección de su madurez, y capaz de elegir valores, decidir y responsabilizarse en sus ideas, sen timientos, acciones y actitudes. Considera que "...la floje- ra, la apatía, la irresponsabilidad y el estancamiento no son sino productos y expresiones de que no existen las condicio-- nes necesarias para que se dé el crecimiento de las perso- - nas".^{81/}

^{81/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 41.

Si el hombre es dinámico, entonces tiene deseos de aprender y descubrir cada vez más, en su proceso de desarrollo, posibilidades que le permitan experiencias dirigidas a mantener relaciones con los otros individuos, en términos del diálogo que son capaces de establecer, comunicándose profundamente en la palabra, la acción, el trabajo y la reflexión. Esta capacidad implica, como señala Freire, un profundo amor al mundo y a los hombres.

Rogers piensa que estas peculiaridades de la persona, -- aparecen plenamente cuando el sujeto se halla bajo condiciones que facilitan el proceso de crecimiento. Cabría preguntarnos entonces, si las tendencias negativas del hombre, como contraparte de todas las enunciadas en el párrafo anterior, -- están latentes en el individuo, o pueden calificarse como actitudes, comportamientos o partes de su naturaleza que le son propios en situaciones cotidianas, en las que la mayoría de las veces no existen indicadores de facilitación de los procesos personales, ya sea en los terrenos familiar, educativo o social. Esta idea concuerda con el planteamiento de Rousseau referente a la influencia negativa de la sociedad.

El ser humano posee, por su naturaleza, una inclinación al crecimiento, misma que le impele a sortear estados adversos. Si bien es cierto que el individuo manifiesta conductas que contrarían su índole, éstas son provocadas por la defensa ante condiciones amenazadoras, en las que no tiene libertad -

para elegir la mejor dirección de su comportamiento.

Rogers plantea que "...el hombre parece una criatura sumamente compleja que puede desviarse en forma terrible, pero cuyas tendencias más profundas respaldan su propio engrandecimiento y el de otros miembros de su especie".^{82/}

6.2.2. Características de la Persona

Ahora bien, nos gustaría mencionar las características básicas del ser humano de acuerdo con la semejanza entre el proceso educativo y el terapéutico, tal y como Rogers lo plantea cuando afirma que "...la mejor educación desarrolla una persona muy similar a aquella que produce la mejor terapia".^{83/}

La primera, que la persona está abierta a sus experiencias en contraposición a las actitudes defensivas que toma al sentirse amenazada. Cualquier estímulo, ya originado en el organismo o en el medio, es aceptado por la persona dejándolo entrar en su conciencia. Esto no significa que sea consciente de lo que sucede en su interior, sino que es libre tanto de vivir un sentimiento como de hacerse consciente de él. Dicha actitud educativa incluye a la persona integralmente con

^{82/} Rogers, Carl. "La Naturaleza del Hombre". Artículo compilado por Lafarga y Gómez del Campo en *El Desarrollo del Potencial Humano*, Ed. Trillas, México, 1982, Vol. I, p. 34.

^{83/} Rogers, Carl. *Libertad y Creatividad en la Educación*, Ed. Paidós, México, 1982, p. 206.

sus pensamientos, sentimientos y acciones en la experiencia - misma del aprendizaje, lo que implica que sus potencialidades no se reducen al ámbito puramente intelectual.

La segunda, que el individuo vive de manera existencial; es decir, que el sí mismo y la personalidad surgen de la experiencia. No se trata, entonces, de interpretar y adaptar - - aquélla a una estructura preconcebida del sí mismo; "...significa que uno se convierte en participante y observador del -- proceso en marcha de las experiencias orgánicas, en vez de -- controlarlas".^{84/} Resuelve las necesidades del ambiente, pero, asimismo, descubre y comprende, a partir de enseñanzas internas, su propio aprendizaje, haciéndolo parte de sí mismo.

La tercera, que encuentra en su organismo un medio confiable para vivir conductas que le llevan a asumirse como totalidad y como un ser perfectible. En vista de que es una -- persona abierta a obtener conocimientos, tiene a su alcance - recursos, de los cuales, en estados amenazantes, no es consciente y sobre los que puede basar sus carencias personales, recuerdos, pretensiones sociales, etc., que pasan por el filtro de su organismo y de su conciencia para ayudarlo a seleccionar el proceder que más satisfaga sus necesidades.

^{84/} Ibidem, p. 210.

6.3. CAPACIDADES HUMANAS Y DESARROLLO

Para este enfoque, el sujeto es capaz de vivir plenamente en y con cada uno de sus sentimientos y reacciones, utilizando su organismo para sentir cualquier situación; confía -- que su cuerpo es más sabio que su conciencia sola, y atiende problemas cuyo factor común es el desarrollo de sus tendencias naturales.

El hombre tiene aptitud para vivir sus emociones en forma flexible, de modo que puede adaptarse a los cambios de vida, ejercitando su capacidad de autodirigirse más en la perspectiva del ser que del hacer o el tener, creativamente, enfrentándose a los problemas que se le presenten y colaborar con otros seres humanos guiado por el respeto a su individualidad.

El hombre es capaz de decidir y liberarse de la domesticación que el sistema le impone, surgiendo como un sujeto comprometido con el cambio, inspirado en la reflexión del ambiente, de su situación concreta y de sí mismo.

También es único y singular en su inclinación a lo auténtico, reconociéndose persona genuina, sencilla, espontánea, - abierta y aceptante de sí, que se sabe responsable de su existencia, pues resuelve qué individuo será sin estar obligado a obedecer un sistema de valores o autoridades externas que le fijen el sentido de su vida.

El individuo no demanda la perfección, sino que intenta superar sus limitaciones realizando su potencial avivadamente, aprovechando sus recursos personales y fomentándolos a fin de que no mueran, contrariamente a la filosofía del fracaso y de saprobación en que ha vivido. Aumenta su sentido de exploración, ampliando la visión de sí mismo y del mundo, expandiendo su conciencia, sin quedarse sólo en las partes de la totalidad; puede engrandecer la cualidad moral que amplía sus valores originales, desinteresada e incondicionalmente, en la medida en que hace suyos ideales como el amor, la belleza, honestidad y responsabilidad, comprometido personal y socialmente.

Para este enfoque, el hombre es capaz de resolver conflictos en base a la propia toma de decisiones, sin someterse y sabiéndose libre en su elección de ser y estar.

El hombre puede vivir libremente con todas sus potencialidades orgánicas; es digno de confianza al ser realista, socializado, creativo, y su conducta no es predecible porque se descubre a sí mismo evolucionando constantemente.

Es así como este enfoque apunta hacia la autoexperiencia concreta del hombre y desde ella expone su esencia. Entiende la vida humana a partir de la inmediatez del conocimiento personal, o donde comienza la comprensión que el hombre tiene de sí mismo.

7. CONCEPTO DE EDUCACION

"La educación entendida como -- proceso no es un resultado sino la forma misma del hombre".

Jaime Castrejón Díez

El segundo capítulo de este trabajo presenta cómo el Método Tradicional concibe a la educación, señalando su razón de ser y las principales características de su dinámica. Ahora lo haremos respecto de la descripción que del mismo concepto hace el Método fundamentado en el Desarrollo Humano, procurando también destacar los valores y la singularidad del mismo.

7.1. LA PERSONA Y LA EDUCACION BASADA EN EL DESARROLLO HUMANO

Para el Desarrollo Humano, la persona, con sus necesidades, competencias, valores y relaciones, es el elemento más importante. Sin embargo, la sociedad nos ha obligado a sobrepone los "valores" del sistema al ser humano, considerando la falta de conciencia y de libertad, como lo que garantiza que éste se adapte a la dinámica que soporta los requerimientos para el "equilibrio" del modo de producción.

Cada vez más y en todos los ámbitos de las relaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad, el sistema ha necesitado ampliar modos, inclusive sofisticados, para sostenerse y legitimar el mantenimiento de situaciones injustas, - contrarias a valores esenciales.

Las exigencias del sistema aparecen a través de todo el desarrollo del ser humano, desde que nace hasta que muere, -- pues se enfrenta a un ambiente familiar, educativo, laboral y social, donde las reglas del juego son determinadas por "otros" que disfrutan y ejercen el poder sobre él.

A partir de este hecho y de una profunda reflexión acerca de la experiencia educativa tradicional, apareció la necesidad de plantear alternativas que permitan al sujeto dirigir sus potencias y desarrollarse en base a experiencias vividas en un medio de libertad y respeto, así como constatar que la educación no sólo consiste en transmitir técnicas y preceptos acumulados, sino que proporciona a la persona condiciones adecuadas para disfrutar su proceso de manera más clara y segura.

"La educación no significa necesariamente la extensión - del sistema escolar, sino que es la razón misma de la vida; - es el arte de aprender a ser, a amar, a (crear) y a cambiar; el arte de comprender al hombre para coadyuvar a liberar al - mundo para transformarlo y humanizarlo".^{85/}

^{85/} Rahnema, Majío. "Evolución del contexto social de la educación y el papel de la escuela en la sociedad contemporánea".

7.2. LA EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA

El capítulo anterior menciona que dentro de la corriente humanista de la psicología, se halla el enfoque centrado en la persona, el cual concibe al hombre como persona total, dueña de capacidades, aptitudes y tendencias innatas, constructivas, que lo impulsan a desarrollar su personalidad de manera que puede aceptar y gozar sus emociones y sentimientos, y ser flexible para el manejo de los estados cambiantes de su vida, dirigiéndose a sí mismo.

Carl Rogers, aprovechando su experiencia en investigación, práctica orientadora de procesos y la elaboración teórica, ha desarrollado esta corriente a partir de su concepto -- del hombre y sus interrelaciones en todos los aspectos de la vida, y ha aportado elementos muy importantes respecto a la educación, mismas que son contempladas como revolucionarias de los sistemas tradicionales. A este enfoque se le denomina Educación Centrada en la Persona o en el Estudiante.

La educación, bajo esta perspectiva, es entendida como un proceso enfocado al desarrollo integral y armónico de la persona, que abarca todos los aspectos y etapas de su existir, permitiéndole asimilar aquellos elementos de su experiencia que le son importantes y útiles. El antecedente y base de es

nea". Citado en Castrejón Díez, Jaime. *La Escuela del Futuro*, Fondo de Cultura Económica, Archivo del Fondo N° 33, México, 1979, p. 40.

te proceso, radica en el aprendizaje significativo del sujeto y no la enseñanza por sí misma; de modo que acrecienta las facultades y capacidades humanas, reiterando que la educación - incluye las suficiencias afectivo-emocionales y las de carácter intelectual, físico y psicomotor.

"A (la educación) concierne el (aprovechamiento) de experiencias de aprendizaje que puedan ayudar a la gente de todas las edades y estilos de vida para que continúen desarrollando sus potencialidades únicas".^{86/}

A la educación centrada en la persona le interesa más -- descubrir conocimientos y capacidades que al sujeto le sea -- viable realizar a partir de la experiencia cotidiana, que la acumulación pasiva de grandes cantidades de información o teorías elaboradas sin un significado para él. Este método estima que el conocimiento lo adquiere el ser humano, sólo en situaciones de necesidad y problemas personales que, debido a - la propia experiencia, garantizan una fijación muy especial - del aprendizaje. Esto coincide con el planteamiento de Rousseau, "...la experiencia precede a las lecciones".^{87/}

7.3. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EDUCACION INTEGRAL

Rogers plantea en su libro *Libertad y Creatividad en Edu*

^{86/} Valett, Robert. *Humanistic Education. Developing the total person*, The C. Mosby Co. St. Louis, 1977, p. 1.

^{87/} Rousseau J.J. *Op. cit.*, p. 9.

cación,^{88/} que este enfoque supone una forma de aprender que influye considerablemente en la conducta de las personas, sus actividades presentes y futuras, sus actitudes y el desarrollo de su personalidad, pues trátase de un aprendizaje penetrante vinculado con cada aspecto de su existencia. En este sentido, García Hoz señala que la educación integral consiste en "...una construcción que arranca de la raíz misma de la -- unidad del hombre, es decir, de la personalidad. El hombre - íntegro, entero, no es un conglomerado de actividades diver-- sas, sino un ser capaz de poner su propio sello personal en - las diferentes manifestaciones de su vida. Educación integral es aquella educación capaz de poner unidad en todos los posi-- bles aspectos de la vida de un hombre".^{89/}

De esta forma, la educación centrada en la persona persi-- gue compartir con el educando el proceso de desarrollo en la perspectiva de su ser integral, de manera que facilite la in-- teracción de las capacidades únicas de pensar, sentir, crear y trascender, "...conforme a una filosofía que conciba al hom-- bre moviéndose dentro de las más amplias y generosas relacio-- nes, en especial su relación total originaria con la vida".^{90/}

Así, este modelo de educación motiva que el estudiante -

^{88/} Rogers, Carl. *Op.cit.*, p. 208.

^{89/} García Hoz, Víctor. *Principios de Pedagogía Sistemática*, Ed. Rialp, Madrid, 1968, pp. 248-249.

^{90/} Mantovani, Juan. *Educación y Vida*, Ed. Miñón, S.A., España, 1972, p. 15.

aprenda a: utilizar sus capacidades en forma creativa; vivir sus emociones y sentimientos; ser flexible en su adaptación a las situaciones de cambio que se le presenten y que aproveche todas sus experiencias; así como que descubra los conocimientos y habilidades requeridas para solucionar problemas. También fomenta la autoaceptación, el autoconocimiento y el mejoramiento de sus vínculos interpersonales, y revele su calidad de sujeto digno, valioso, capaz de colaborar y cooperar con otras personas, respetando su individualidad. Dicho tipo de educación "...responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida, o (...) desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando con sus características peculiares en la vida comunitaria".^{91/}

La educación, desde este enfoque, señala importante que toda la persona sea sujeto del proceso de aprendizaje, incluyendo sus sentimientos, pensamientos y acciones, ya que en la experiencia misma se presenta este progreso integral y no como algo que atañe sólo al terreno intelectual; de manera que "...la comprensión y el descubrimiento son una experiencia interna de la persona que aprende",^{92/} y que se mantiene como energía o recurso a disposición suya continua y permanentemen

^{91/} García Hoz, Víctor. *Educación Personalizada*, Ed. Miñón, - S.A., España, 1972, p. 15.

^{92/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 26.

te. El reconocimiento de la importancia de las emociones, facilita el aprendizaje. "Es necesario que una persona se sienta bien para que pueda aprender bien".^{93/}

A través del aprendizaje significativo, la persona puede utilizar la información con que cuenta y aplicarla para lograr sus metas, ya que, como plantea la psicología perceptual, aprende mejor cuando percibe lo que descubre como algo ligado estrechamente a la supervivencia o autodesarrollo.

Un elemento valioso de este enfoque, es que dicho aprendizaje supone un cambio en la percepción del individuo, pues resulta factible que transforme sus actitudes, valores, conducta observable e incluso personalidad. "La moderna psicología del aprendizaje da la razón a las pedagogías libertarias, pues en tanto no se modifique la conducta, es improbable que haya aprendizaje".^{94/}

A este respecto, Rogers afirma que la educación se enfrenta a una postura nueva, cuya finalidad será facilitar el cambio y el aprendizaje, pues "...sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y a cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme y que sólo el proceso de buscar el conocimiento, da una base para la seguridad".^{95/} Así, la educación confía en el -

^{93/} Lyon, Harold. *Learning to feel. Feeling to learn*, Charles E. Merrill Publishing Co. Columbus, Ohio, 1971, p. 47.

^{94/} Feroso, Paciano. *Op.cit.*, p. 342.

^{95/} Rogers, Carl. *Op.cit.*, p. 90.

proceso del hombre y no en el conocimiento estático.

La educación contrada en la persona tiene como cariz relevante la evaluación, por considerar que la significatividad del aprendizaje incumbe a la persona interesada, pues nada -- más ella sabe cuánto satisfizo sus necesidades y si la adquisición corresponde a lo deseado.

7.4. CAPACIDADES HUMANAS Y PROCESO EDUCATIVO

Rogers propone la educación centrada en la persona a partir del fundamento de su enfoque terapéutico, movido por la inquietud de acrecentarlo en terrenos propicios para liberar la capacidad humana y manejar sus situaciones vitales constructivamente, facilitando el proceso en forma tan eficaz, -- que estimulen sus deseos de aprender. Esos principios son: -- que la persona vale por sí misma y que por su naturaleza es constructiva y digna de confianza; que su motivación básica -- es autorrealizarse, por lo que se puede confiar en su innato deseo de aprender, y que descubre en la realidad propia el -- aprendizaje que le significa.

Ahora bien, Rogers plantea algunos aspectos fundamentales del proceso educativo, utilizando los principios anteriores, los cuales mencionaremos por parecer importantes:

- En vista de que el ser humano posee capacidades innatas de supervivencia, desarrollo, aprendizaje y relación con el mundo, no es posible enseñarle directamente sino sólo faci

litar su autoaprendizaje, mismo que le lleva a considerar - - trascendente aquello que vive, pues lo descubre como algo sig nificativo de acuerdo a la vinculación con el proceso de desa rrollo.

- El aprendizaje siempre implica un cambio en la percepción del individuo, pero cuando no es significativo, la perso na se siente amenazada ante la posibilidad de cambiar, por lo que manifiesta resistencia. Cuando la significatividad es ma yor, la oposición disminuye y se realizan los aprendizajes -- amenazadores para la persona. El aprendizaje significativo - se presenta si el estudiante no está conminado en su dignidad humana y goza de un clima de confianza, apertura y seguridad, que le permite percibir, en forma diferenciada, sus experiencias.

- El aprendizaje significativo se facilita cuando el edu cando se involucra activamente en las diversas etapas de su - proceso, logrando una mejor integración de ideas, sentimientos, acciones y experiencias.

- El aprendizaje es mejor asimilado cuando el educando - se concibe como un organismo integral, en el que todos los -- elementos son importantes.

- La autoevaluación promueve el desarrollo de la conci encia crítica del estudiante, permitiéndole vivir original, - - creativa e independientemente.

- La capacidad de aprender a aprender, de ser flexible, de estar abierto al cambio, son elementos que conceden al educando trascienda su individualidad para vincularse más estrechamente con la sociedad.

De este modo, la educación permite que el estudiante encuentre alternativas para autodeterminarse a partir de una -- conciencia crítica de su relación consigo mismo, con la sociedad en que se desarrolla y con sus valores; es un proceso de formación y socialización personal que le facilita autoidentificarse, asumir libremente responsabilidades y ser autónomo. "...la meta del proceso educativo es el aprendizaje máximo de cada alumno en función de su desarrollo integral, como persona humana distinta de todas las demás, como profesional en el área de su especialidad y como miembro constructivo de una sociedad de hombres, de la cual se beneficia y a la cual sirve con el ejercicio responsable de su libertad".^{96/}

El enfoque centrado en la persona, al orientar los es- - fuerzos del proceso educativo en esta perspectiva, propicia y promueve todos aquellos elementos que le son inherentes, propiciando que el sujeto desarrolle sus potencias dentro de un ambiente adecuado, que le suministre la oportunidad para darse cuenta de su propio ser en relación consigo mismo y con -- los demás, pues en la medida en que pueda ser más consciente

^{96/} Lafarga, J. y Gómez del Campo, J. *Op.cit.*, p. 265.

de sí y de su medio, tendrá una mejor comprensión de la totalidad y un mayor número de posibilidades para construir su vida personal y comunitaria. Como dice Paulo Freire, es preciso que la educación se adapte real y concretamente al fin que le da su verdadera razón de ser: "...permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar su mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad y hacer la cultura y la historia".^{97/}

La educación, bajo este enfoque, se concibe como un proceso cuya finalidad es suscitar y formar las potencias del ser humano, facilitar el desarrollo equilibrado de todos los componentes de la personalidad respetando "...la pluralidad de la naturaleza humana, (...) (de manera) que el individuo tenga la oportunidad de desarrollarse en forma satisfactoria para él y para los demás".^{98/}

^{97/} Freire, Paulo. *La Educación como práctica...*, p. 29.

^{98/} Faure Edgar, et al. *Aprender a Ser*, UNESCO, Alianza, Ed. 1981, p. 235.

8. LA FAMILIA

El capítulo relativo a la familia tradicional, incluye una descripción de cómo ha ido conformándose a través de la historia y de algunos rasgos característicos de acuerdo a la sociedad y a las exigencias del medio en que se desarrolla, sean éstas económicas o ideológicas. Además, recalcamos varios de los elementos internos de su dinámica y su alcance con la institución escolar.

En este capítulo nos interesa destacar la idea que el Desarrollo Humano tiene acerca de la familia, sus componentes, su dinámica interna, su particular y fundamental papel como formadora del ser humano y su relación con la escuela.

8.1. LA FAMILIA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DEL POTENCIAL HUMANO

La familia ha sido y es el primer grupo social con que el niño tiene contacto, y el que lo prepara en su desenvolvimiento dentro de la colectividad, proporcionándole fundamentos básicos e influyendo en él durante toda la vida.

La tesis de la cual partimos, afirma que el sujeto posee, desde que nace, un potencial susceptible de ser desarrollado; es decir, una tendencia innata a crecer y autorrealizarse.

El crecimiento de este potencial se ve influido por el núcleo familiar, principalmente por los padres, pues con ellos el pequeño aprende a conocerse y a descubrir el mundo que le rodea, relacionándose con él e interpretándolo desde su experiencia. El ser humano nace dotado de elementos hereditarios, tales como la inteligencia y la sensibilidad, que, junto con el medio familiar, van moldeando su personalidad.

Las interacciones entre padres e hijos conforman este -- proceso de acuerdo a la etapa en que el niño se encuentre. - Así, algunas le proporcionan cuidados, alimentos, abrigo o -- protección; otras expresan cariño o rechazo, preocupación o - indiferencia y, aparentemente, no tienen el propósito explícito de orientarlo en su momento presente, o brindarle principios para el futuro. Sin embargo, estas interacciones, se -- quiera o no, poco a poco definen la forma de pensar y hacer - del pequeño en su situación actual y su conjunto de potencialidades para el mañana. Le permitirán comprenderse al igual que a los límites de su universo, y por lo tanto, lograr la - integración de su personalidad.

"Un beso dado a un niño que cumple con sus tareas escolares no sólo influye en su conducta actual, sino que añade algo para el futuro: la esperanza de que en semejantes ocasiones suceda lo mismo, lo cual aumenta la probabilidad de que - actúe de la misma manera más adelante".^{99/}

^{99/} Meneses, Ernesto. *Educar comprendiendo al niño*, Ed. Tri--

8.2. CARACTERISTICAS DE LA FAMILIA QUE RESPALDA AL DESARROLLO HUMANO

La misión más importante que los padres tienen, es la de facilitar a sus hijos su desarrollo como personas, respetando su capacidad para realizar su vida personal autónomamente, -- "El adulto no tiene que ayudar al bebé a formarse a sí mismo ya que esta tarea es de la naturaleza, sino que debe mostrar respeto por sus manifestaciones, proporcionándole lo que necesite para hacerlo y no pueda procurarse por sí mismo".^{100/}

Hay quienes piensan que la educación de los niños consiste sólo en la influencia deliberada que las personas mayores ejercen sobre ellos, orientándolos, instruyéndolos y dirigiendo sus acciones para lograr un crecimiento armónico que garantice su felicidad, sin darse cuenta que la educación es más - que eso; es un proceso basado en todas las interacciones suscitadas entre padres e hijos, a través de las cuales los mayores reflejan sus valores, intereses, modos de pensar, costumbres y principios, dando al niño las pautas para su relación con el mundo, pues capta las conductas, actitudes e intenciones que tienen sus padres cotidianamente. Estas interacciones son de suma importancia, ya que el vínculo de afecto que existe en la familia, hará que influyan de manera significati

11as, México, 1973, p. 20.

^{100/} Kilpatrick, William. "The Montessori System Examined". - Citado en Polk, Paula. *Un enfoque moderno al Método Montessori*, Ed. Diana, México, 1982, p. 59.

va en su comportamiento. Los niños reproducen muchas de las conductas que observan, y terminan por hacer suyas diversas - características propias de los padres, convirtiéndolas en parte de su personalidad.

Esto implica que los objetivos que se tengan al educar - a sus hijos, habrán de ser acordes con la manera de vivir de los padres, pues los mensajes que reciben mediante el estilo de vida de éstos, influyen notablemente en la integración de su personalidad, porque la conciencia del niño se forma tomán^{dolos} como modelo, incorporando lo que el padre es como perso^{na} y no solamente lo que desea enseñarle.

Si los adultos se percatan de que su proceder influye en el desarrollo de los niños, resulta necesario que tengan una idea clara de adónde y cómo dirigir sus esfuerzos.

Lo anterior, no significa que ajusten todas y cada una - de sus actitudes a un patrón fijo que les robe espontaneidad y limite su desarrollo como individuos, pero sí que reflexio^{nen} acerca de su proyecto de vida familiar, mismo que los involucra en el proceso de mutuo aprendizaje y crecimiento.

El objetivo último de la educación basada en el Desarrollo Humano es, como señalamos en el capítulo séptimo, la promoción de los elementos indispensables para que la persona -- crezca integralmente y pueda funcionar en forma óptima. Por ello, los padres, al buscar este propósito dentro del núcleo familiar, han de facilitarle al niño la madurez en cada etapa

de su vida: durante los primeros años, el aprendizaje de las funciones básicas de su organismo, tales como hablar, caminar, comer alimentos sólidos, controlar sus esfínteres y distinguir los sexos, ayudándole a entender y relacionarse con el mundo que habita; en su niñez, facilitarle la adquisición de habilidades a fin de que incremente acucias varias, la formación de actitudes sanas para consigo mismo y los demás, y la integración de una escala de valores que guíe su proceso para formar su identidad sin importarle criterios evaluatorios de aprobación o desaprobación que le creen inseguridad y dependencia; y cuando sea adolescente, lo apoyarán en su autoafirmación respecto al sexo y a sus habilidades y limitaciones, poniendo especial empeño en su necesidad de independencia y autonomía.

8.3. INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA FORMACION SANA DE LA PERSONALIDAD

Todo este proceso intenta que el individuo forme su personalidad hasta llegar a ser una persona madura integralmente; es decir, física, mental y emocionalmente sana, capaz de adaptarse al medio que le rodea.

Conviene aclarar que entendemos la adaptación, como un proceso continuo de interacción entre el sujeto y el ambiente, en el cual cada uno da y exige algo del otro, por lo que a veces la persona habrá de ceder ante ciertas presiones, y en otras, participar activamente en el cambio de circunstancias

para satisfacer sus necesidades fundamentales. Ello implica "...una mezcla paradójica de flexibilidad e inmutabilidad".^{101/}

Este objetivo de llegar a ser una persona integralmente madura, requiere varias capacidades. La primera, conocerse - profundamente a sí mismo y al mundo. Esto depende en gran -- parte del nivel de inteligencia del menor, de sus experien- - cias personales y, principalmente, de la relación con sus pa- - dres, ya que, por ejemplo, si éstos satisfacen todos sus de- - seos y resuelven sus problemas, estarán impidiendo que perci- - ba realmente sus capacidades y recursos, pues obstaculizan -- que haga uso de ellos, influyendo en la formación de una baja autoestima y dificultando el proceso de la propia aceptación. Si el niño es servido innecesariamente, no desarrollará la in dependencia fundamental para una vida plena. Aquel que es -- servido, es limitado. "No sólo permanecerán sin desarrollo - las capacidades naturales, sino que emergerán características negativas (...) El hábito dominante se desarrolla, lado a la do con la impotencia. Es el signo externo del estado de ánimo de aquél que conquista a través del trabajo de los de- - más".^{102/}

Enseñar a un pequeño a que se alimente, lave y vista, es un trabajo tedioso y difícil, y requiere una paciencia infini tamente mayor que alimentarlo, lavarlo y vestirlo, pero es --

^{101/} Meneses, Ernesto. *Op.cit.*, p. 26.

^{102/} Polk, Paula. *Op.cit.*, p. 146.

una tarea de educador, de un padre.

Otro elemento que permite la formación sana de la personalidad del niño, es la capacidad para relacionarse afectivamente con las personas que lo rodean. Aprende a desarrollarla a través de la relación con sus padres, pues se da cuenta de cómo se comportan, de la clase de amor profesado entre sí y para con él; si le quieren y aceptan incondicionalmente, o si esperan obtener ventajas por ello; si existe comunicación, entrega y respeto, o si sólo se trata de una relación de poder en la que hay competencia, y si la intención de los logros está inspirada sólo por el éxito en el terreno material.

Otro elemento que ayuda al niño a ser maduro, es el manejo apropiado de sus emociones. Ellas y los sentimientos definen la forma en que la persona integra las situaciones y los sucesos de su experiencia. En este caso, como en los anteriores, el pequeño aprende a partir de lo que percibe de sus padres. Manejar las emociones no significa reprimirlas, coartarlas o desvirtuarlas, sino reaccionar en forma equilibrada ante los acontecimientos que las suscitan.

Todas estas capacidades deben ser desarrolladas por el menor, quien poco a poco clarificará la dirección que quiera y le sea posible darles. Según integre los aspectos de su personalidad, establecerá un propósito propio de para qué y cómo vivir su vida.

De este modo, la educación se reduce, en última instancia, a facilitar el proceso a través del cual hará uso de su libertad, entendida como "...la autonomía del ser y del obrar inscrita en la misma esencia del hombre",^{103/} la que le lleva a su autodeterminación, enseñándole a integrarla a sus objetivos personales en términos de su autorrealización y la de los hombres con quienes vive.

"El principal problema es el de la libertad; su importancia y repercusiones tienen que ser entendidas claramente. La idea del adulto de que la libertad consiste en minimizar los deberes y las obligaciones debe ser rechazada (...) La libertad que se da al niño no es la liberación de los padres y los maestros; no es la libertad de las leyes de la naturaleza o del estado, sino la máxima libertad para el autodesarrollo y la propia realización compatible con el servicio a la sociedad".^{104/}

La libertad que la Dra. Montessori concibe en el menor, es la libre acción impulsada por fuerzas interiores como condición prioritaria para "...el pleno desarrollo de una personalidad consciente y responsable".^{105/}

^{103/} Gevaert, Joseph. *El problema del hombre*, Ed. Sigüeme, España, 1979, p. 212.

^{104/} Montessori, María. "What you should know about your child". Citado en Polk, Paula *Op.cit.*, p. 151.

^{105/} Jaramillo, José Carlos. S.J. *La Educación Personalizada en el pensamiento de Pierre Faure*, Indo-American Press - Service, Bogotá, 1976, p. 34.

8.4. CONDICIONES DE UN AMBIENTE FAMILIAR PROPICIO PARA EL DESARROLLO HUMANO

Todo lo expuesto nos da una idea de los objetivos y actitudes que tiene la familia que basa su proceso en el Desarrollo Humano, así como el ambiente en que ha de vivir. Sin embargo, consideramos oportuno señalar algunos de los elementos que propician la formación sana del ser humano.

Las diversas circunstancias que afectan de una u otra -- forma al medio ambiente familiar, pueden ser de carácter físico, económico, cultural o social (muy importantes); pero también existen las psicológico-afectivas, que permiten a la persona desarrollar los patrones de conducta que manifestará en cualquier situación, independientemente del nivel cultural o clase social a que pertenezca.

Vimos en la primera parte de este trabajo, que la dinámica familiar, tanto en sus relaciones externas como internas, se va conformando de acuerdo a las exigencias del medio ambiente social en que se halla. Sin embargo, consideramos que el esfuerzo de una familia por formar personas sanas en los términos de madurez integral que señalamos, rebasa estos límites, pues dicho proceso no está restringido a una clase social en particular. Al respecto, Ernesto Meneses señala que "...los estudios psicológicos de los últimos años indican que la satisfacción de las necesidades físicas del niño, alimento, aire, limpieza, abrigo y sueño, no bastan para su desarrollo

normal",^{106/} de manera que la situación económica de la familia no es condición exclusiva que garantice su realización, - pues, por ejemplo, "...el cariño, -la adhesión emocional a una persona- es indispensable no sólo para el desarrollo mental - del niño, sino también para su crecimiento físico".^{107/}

Las actividades y actitudes de una persona influyen en - las de otras y viceversa, pues integramos una sociedad y mantenemos constantes interacciones con quienes nos rodean. Estas pueden generar unión o desintegración, dependiendo de si son positivas o negativas, y aprendemos de ellas en la medida en que forman el medio, el cual nos proporciona experiencias diarias.

Los padres conforman el ambiente de sus hijos en los - - años más importantes de su desarrollo, por lo que toda acción u omisión influirá en su aprendizaje.

8.4.1. Afecto

En este sentido y de acuerdo a las características del - proceso de convertirse en personas sanas y maduras, hay condi ciones importantes para el óptimo desarrollo de la capacidad humana, que son fundamentales para crear un ambiente familiar propicio al desarrollo del niño. Una de ellas es el cariño.

^{106/} Ibidem, p. 45.

^{107/} Ibid.

Debido a la naturaleza de padre o madre, los papás aman a sus hijos, siendo este amor, en gran parte, el reflejo del sentimiento que se profesan.^(*) Es necesario que muestren concreta y cotidianamente su sentir positivo hacia los hijos, porque ellos necesitan experimentarlo, ya que reconocen y guardan para sí los mensajes que les servirán de apoyo para afrontar la realidad.

Este cariño facilitará que el pequeño adquiera seguridad en sí mismo, al descubrir lo que vale como persona.

8.4.2. Congruencia

Otra de las condiciones para este clima promotor del desarrollo, es la genuinidad, autenticidad o congruencia en la relación; ella influye para que sea mayor la probabilidad de que el niño crezca de una manera constructiva. Resulta necesario que vea con claridad lo que son, sin experimentar secreto alguno que genere desconfianza. Si se da cuenta de que -- uno u otro o ambos se permiten ser individualmente, sin imponerse o invadirse, tenderá a desenvolverse con esa misma libertad. Los progenitores, bajo este enfoque, son capaces de respetarse mutuamente en su autonomía para desempeñar las funciones que les han sido asignadas por la sociedad como exclu-

(*) Este planteamiento no excluye a las familias que de alguna manera carecen de uno de los progenitores. Aunque la dinámica sea diferente, no negamos que exista esta primera condición.

sivas de su sexo, en forma flexible. Esto significa que serán más abiertos con respecto a los roles familiares correspondientes.

8.4.3. Aceptación

Otro requisito del ambiente familiar, es la aceptación que los mayores experimentan y hacen sentir al niño; ella se traduce en una consideración positiva e incondicional, que respeta el proceso del niño y le facilita el aprendizaje de la propia aceptación como persona, independientemente de sus cualidades o limitaciones, y que habrá de reflejarse en su relación con los demás. A partir de esto, el pequeño podrá experimentar su mundo, fracasar en sus tentativas, expresar sus estados de ánimo de manera franca y libre, sean cuales fueren, sin temor de hacer el ridículo, sentirse rechazado o tornarse inseguro y desconfiado, ya que de ningún modo esta aceptación pretende manipular o controlar la relación. Dicha actitud carece de juicio y evaluación. Mientras mayor es el respeto positivo e incondicional de los padres hacia su hijo, menos tenderá a someter la valoración de su experiencia a criterios externos.

8.4.4. Autoridad

El papel de los padres durante los primeros años del niño, no se sustenta en el hecho de haberlo procreado, y por --

ello tener facultad de controlarlo absolutamente, sino que el niño es quien ha de crearse a sí mismo. La autoridad de los padres hacia el menor, sólo es legítima mientras requiere de su apoyo en la tarea de autocreación. "La madre produce al bebé, pero es el bebé el que produce al hombre. Reconocer esta gran obra no significa disminuir la autoridad de los padres. Una vez que puedan persuadirse a sí mismos de que ellos no serán los constructores, sino que actuarán meramente como colaboradores en el proceso de construcción, serán mucho más capaces de cumplir con sus propios deberes",^{108/} comprendiendo que el menor comenzará espontáneamente a elegir la autodisciplina como una forma de vida, ya que sus elecciones se encaminarán a su liberación como persona.

¶

Es necesario distinguir la autoridad por dominio y la autoridad por convencimiento. La primera implica el ejercicio de un acto de mando, a través del cual, por imposición, se obliga al hijo a realizar un acto determinado; supone una autoridad formal que lo ve como un adulto pequeño, y parte de una postura de prepotencia en el adulto al sentir que lo tiene todo por encima del niño. La segunda nace de compartir experiencias, logrando convencer al menor de que es necesario o conveniente decida realizar algo o no; se da en términos del servicio que pueda prestarse al niño, pues facilita su expres-

^{108/} Montessori, María. "The Absorbent Mind". Citado en Polk, Paula. *Op.cit.*, p. 139.

sión, seguridad y confianza en sí mismo y capacidad para decidir. El sujeto percibe a esta autoridad interesada en su bienestar y no con el carácter de una superioridad aplastante.

8.4.5. Comprensión

Otro elemento importante del ambiente familiar, es la -- comprensión empática que los padres tengan hacia sus hijos. - Esto significa que les sea factible captar con la exactitud - posible, los sentimientos y significados personales que están siendo experimentados por el niño y comunicarle su compren- - sión.

Es importante insistir en que estas condiciones del proceso educativo del menor, se dan en un ambiente familiar de - estabilidad, que permite al hijo ver a sus padres, a parien-- tes cercanos y a él mismo, como un conjunto bien estructurado que le sirva de norma para el futuro. La conducta que los -- progenitores manifiesten hacia las acciones del pequeño, será base del equilibrio entre él y aquéllos pues si aprende poco a poco, pero continua y durablemente, los límites de su hacer, adquirirá confianza en sí mismo al percatarse de cómo y adón- de le conviene más dirigirse, porque se le respeta y deja li- bre para seleccionar lo mejor para sí.

"Sin duda alguna, es mejor para el desarrollo del indivi- duo un ambiente que forma, estimula, ama, valora, respeta y - apoya, que un medio deformante en donde la crítica, el casti-

go, la amenaza, la coerción y el chantaje son las formas básicas de la interrelación".^{109/}

8.5. FAMILIA Y ESCUELA

Ahora bien, el pequeño no puede educarse integralmente - en vista de la carencia de oportunidades que sufre la familia contemporánea. De ahí que en este proceso pedagógico, la institución escolar constituya el espacio para que se compensen las limitaciones de la familia.

La escuela es la prolongación del hogar, porque provee - al niño de conocimientos, información y factores suficientes, a fin de que, junto con la familia, pueda aumentar capacidades que le faciliten ubicarse y moverse dentro de un grupo, - bajo ciertas circunstancias desconocidas, mismas que lentamente le darán la pauta del modo en que vive la sociedad, suministrándole también la oportunidad de lograr otras formas de comportamiento, necesarias para su integración social.

El plantel ofrece una seguridad con matices distintos a los adquiridos en su casa, pues le permite incrementar el sentido de pertenencia a un grupo cuya dinámica y resultados dependerán de él en relación con sus compañeros, lo que le brindará, asimismo, una sensación de seguridad en sus capacidades.

^{109/} Aguilar, Eduardo. *Padres Positivos*, Ed. Pax-México, México, 1981, p. 23.

La familia que educa a sus hijos a partir del interés -- por el desarrollo humano de cada uno de ellos, tiene una estructura ideológica que la involucra activamente en el proceso escolar, mediante la producción o apoyo de las alternativas institucionales, cuyos planteamientos, prácticas y contenidos vayan también en esta línea. A los padres les interesa recuperar los valores fundamentales de su naturaleza y colaborar con sus hijos en la creación de las circunstancias necesarias para su crecimiento libre y autónomo, que le permita decidir la persona que anhela ser. De este modo, podemos decir que detrás de un niño educado en la perspectiva del Desarrollo Humano, hay padres que lo practican.

Este tipo de educación supone una labor que conjunte los esfuerzos de padres y maestros, por lo que su colaboración ha de ser continua. Si los progenitores piensan que la escuela no es lugar adecuado para dejar a sus hijos y ahorrarse molestias, trabajos o disgustos, ni el establecimiento responsable exclusivo que los formará, entonces la relación con ella será muy estrecha, de manera que se refleje su interés no sólo por la vinculación misma y los efectos que pueda tener en la comunidad, sino por los contenidos y la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que se obtenga una conciencia común de la dirección que seguirán los educandos.

Meditar respecto de una educación basada en el Desarrollo Humano, supone un esfuerzo coligado entre los padres y la

escuela, para que el pequeño siga su camino como persona única.

Si los miembros de una familia reflexionan que son personas capaces, dignas de respeto, confianza y credibilidad en su tendencia al crecimiento, ello los motiva a proporcionarse factores que les permitan lograr una vida óptima.

En estos términos, los padres influyen para que los niños crezcan, se socialicen y adquieran elementos indispensables a su desarrollo, haciendo del colegio una prolongación del hogar y dejándolos en libertad para tomar decisiones propias y elegir su camino.

9. EL MAESTRO

"...nadie educa a nadie; así como nadie se educa a sí mismo; - los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo"

Paulo Freire

Para el Desarrollo Humano ninguna persona puede enseñar algo a otra, sino sólo facilitar su propio proceso de aprendizaje, de manera que personalmente vaya desarrollando sus capacidades de investigación, reflexión y creatividad. Así, el papel y las funciones del maestro o educador lo convierten -- desde esta perspectiva, en un facilitador del aprendizaje; en un guía del proceso de formación de la persona, ya que cada -- quien aprende por sí mismo aquello que le es significativo: - "...el aprendizaje humano (implica) ...un proceso de individuación creciente, de tal manera que la función del profesor consistirá en estimular y ayudar a cada uno a descubrir su -- propio camino hacia el aprendizaje significativo y congruente con la propia personalidad".^{110/}

En todas las fases del aprendizaje escolar, el maestro -

^{110/} Bárcena, Jorge. *Educación para el Desarrollo*, Tesis, - - Maestría en Orientación y Desarrollo Humano, UIA, México, 1982, p. 64.

es, como el alumno, figura central, pues la interacción que el educando tenga con aquél, independientemente de intereses definidos y claridad en cuanto al rumbo a seguir para realizarlos, le permite enriquecer sus puntos de vista a fin de tomar decisiones y definir la forma en que prefiere desarrollarse.

9.1. OBJETIVOS DEL EDUCADOR

El educador tiene, entre otros, el objetivo de despertar la conciencia del estudiante a través del diálogo que es capaz de establecer con él, motivando su interacción para que reflexione acerca del sentido de su existir.

El diálogo los identifica y une para "...liberar la curiosidad, permitirse evolucionar, según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración y reconocer que todo está en proceso de cambio".^{111/}

Freire señala que ser dialógico significa vivenciar el diálogo; esto es, empeñarse en la constante transformación de la realidad, sin imponer consignas, invadir o manipular. "El diálogo -dice- es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', es decir, lo trans-

^{111/} Rogers, Carl. *Op.cit.*, p. 90.

forman y transformándolo lo humanizan para la humanización de todos".^{112/}

El maestro impulsa al estudiante a fin de que sea creativo e invente cosas; valore la necesidad de consolidar una disciplina que le ayude a abtener sus objetivos y surja el deseo de cooperar; todo ello en un ambiente de confianza y respeto a la libertad de elegir y determinación propia de ambos, evitando aplicar reglas o restricciones carentes de sentido para el verdadero propósito de su relación. Es premisa fundamental la existencia de un clima permisivo de libertad y respeto.

Desde esta perspectiva, la educación es un encuentro de las dos partes, quienes buscan el conocimiento y desarrollo de actitudes que hagan factible ejercer sus potencialidades. De esta manera, "...el maestro debe intentar la liberación de las fuerzas propias del educando (...) en función de lo que puede y ha de realizar".^{113/} La tarea del educador está basada, entonces, en una actitud de cooperación y confianza, sin imposiciones autoritarias que destruyan la sensibilidad del alumno. Entabla un diálogo abierto con él de manera que educa y es educado, pues toda relación dialógica implica reciprocidad. Así, en el proceso educativo ambos se transforman en sujetos que crecen juntos.

^{112/} Freire, Paulo. *¿Extensión o Comunicación?...*, p. 26.

^{113/} Gutiérrez Sáenz. *La educación como realización...*, p. - 333.

9.2. RELACION EDUCADOR - EDUCANDO

9.2.1. Equidad

Los educadores parten de una base equitativa en su relación con los educandos, por lo que construyen relaciones auténticas.

Esta igualdad se concretiza cuando procuran crear una relación humana óptima, que les permita encontrar la verdad, el conocimiento y los instrumentos necesarios a su desarrollo y realización. Buber plantea que "...el buen maestro debe ser un hombre de existencia real; los alumnos deben sentir realmente su presencia (pues) educa por contacto. El contacto es la palabra clave de la educación".^{114/}

9.2.2. Autenticidad

Este vínculo se logra si el profesor refleja la propia autenticidad consigo mismo. Rogers señala que el educador -- "...debe tener en claro, al más profundo nivel personal su posición frente a la vida. El educador habrá defraudado tanto a su profesión como a su cultura si no tiene una auténtica -- convicción de sus valores, del tipo de persona que formará su organización educacional, si está manejando autómatas o tratando con personas libres y qué clase de relación desea mante

^{114/} Buber, Martín. Citado en Rogers, Carl. *Op.cit.*, p. 81.

ner con estas personas".^{115/}

Si el maestro tiene conciencia definida de su vínculo -- con los alumnos, establece un compromiso que facilitará el -- crecimiento de los mismos; es decir, asume una actitud que lo involucra responsablemente. Estimulará la autonomía de pensar, manifestando su inquietud porque exista un cuestionamiento persistente, y brindándose la oportunidad de reaccionar en forma abierta y honesta, con ideas creativas acerca del proceso de aprendizaje. Actúa sinceramente, pues manifiesta siempre su pensar y sentir, lo cual motiva que el estudiante se comporte con la misma honestidad.

Durante el transcurso del tiempo discute los problemas cruciales respecto del medio y el hombre, sin imponer sus prejuicios o sus criterios; alienta a los educandos para que -- apliquen los propios valores en la percepción que puedan tener de las personas y las ideas, a partir de una reflexión y autocrítica responsables, de modo que "...sepan juzgar a la gente no por sus etiquetas, sino por sus frutos. Ello es difícil y a menudo doloroso, naturalmente, pues significa estudiar y pensar en vez de reaccionar solamente".^{116/}

Rousseau advertía ya la necesidad de que el educador hiciera ver al estudiante, qué son las cosas en sí mismas antes

^{115/} Ibidem, p. 165.

^{116/} Nash, Paul. *Op.cit.*, p. 101.

de transmitirle su pensamiento respecto de ellas, de manera -- que le fuera posible comparar la opinión con la verdad, "... porque si empezáis instruyéndole en la opinión pública antes de enseñarle que la estime en lo que vale, estad seguro de -- que por mucho que os afanéis, la hará suya y jamás la extirpa réis de él. De aquí se deduce que para lograr que tenga una razón sana, es necesario formar bien sus (opiniones) en lugar de dictarle las nuestras".^{117/}

9.2.3. Aceptación y Empatía

En este proceso abocado a lograr que los educandos descubran lo sustancial y significativo que tiene lo que aprenden, es también de gran importancia el clima a crear por el educador; la educación centrada en la persona supone en él una actitud de aceptación y cercanía frente a los estudiantes. Considera indispensable un clima que parte de la confianza en el ser humano y sus potencialidades, de una relación de autenticidad, aceptación y empatía que facilite un aprendizaje cualitativo, cuyo grado de penetración sea mayor debido a la trascendencia para el alumno. Este ambiente propicia que la persona se relacione positivamente consigo misma, el maestro y la sociedad. En un medio constituido además del intelecto y la razón, por las emociones, los valores, las actitudes, los

^{117/} Rousseau, J.J. *Op.cit.*, p. 273.

proyectos personales y todos aquellos factores primordiales - para la persona, el maestro facilita el aprendizaje significativo de los educandos, ya que los concibe como sujetos y no - como objetos del proceso. Así apunta Gutiérrez Sáenz, "...la misión completa del educador es la de crear un ambiente en el que se propicie la actualización de la persona del educando".^{118/}

Para esto, el facilitador de la educación sabe que el es tudiante es un individuo con cualidades y deficiencias, que - se encuentra, al igual que él, en plan de desarrollo.

El maestro, al practicar los lineamientos que propone la educación basada en el Desarrollo Humano, manifiesta un inten so amor por el hombre y la vida, pues "...si no es una perso- na llena de amabilidad, de cariño y de amor, para nada le ser virán sus títulos... porque en la educación lo que cuenta es el hombre y no su asignatura".^{119/} Pone a la vista su rela- ción con los alumnos a través del respeto, la libertad y la - responsabilidad, comprometiéndose autodisciplinada, activa y creativamente con ellos.

Las cualidades que tiene el educador y que motivan en -- los estudiantes un aprendizaje significativo, son básicamente la autenticidad, la aceptación, la confianza en el ser humano y la comprensión empática. "Lo importante en el educador no

^{118/} Gutiérrez Sáenz. *Introducción a la ...*, p. 170.

^{119/} Hemmings, Ray. *Cincuenta años de Libertad. Las ideas de A.S. Neill*, Ed. Alianza Universidad, España, 1975, p. 26.

es tanto saber como ser, compartir y comprender; no es tanto poseer un cúmulo de conocimientos y técnicas docentes, sino - más bien un conjunto de actitudes (...) de búsqueda, de cambio, de crítica, de renovación y de libertad intelectual.^{120/}

El maestro es una persona que, conceptuándose a sí misma como tal, puede establecer relaciones de persona a persona -- con los alumnos; esto implica suficiencia para conocerse y -- aceptarse a sí mismo, expresando su saber y sentimientos en -- forma abierta y auténtica. En esta relación de autenticidad, es viable que logre un encuentro personal con los educandos, respetándolos como personas iguales. Es un individuo aceptante que mantiene esa disposición de respeto en su capacidad de originar un diálogo franco y continuo, que educa y permite -- ser educado. Funge como guía en la concientización del estudiante, facilitando el desarrollo de su capacidad crítica y -- de reflexión, responsabilizándose con él para la transformación creativa del mundo, pues tiene congruencia con la idea -- de que "...el hombre que reflexiona sobre su ambiente concreto, sobre su situación y sobre sí mismo, emerge como sujeto -- comprometido con el cambio".^{121/}

9.3. CONFIANZA EN LAS CAPACIDADES HUMANAS

Ahora bien, bajo el enfoque del Desarrollo Humano, el --

^{120/} Suárez Díaz, Reynaldo. *Op.cit.*, p. 54.

^{121/} Bárcena, Jorge. *Op.cit.*, p. 67.

profesor posee aptitud para escuchar y comprender a los alumnos, mostrando atributos de persona confiable, perceptiva y - sensible. Establece la relación con éstos a partir de la confianza en: el ser humano, su tendencia innata al desarrollo, autorrealización y su curiosidad y deseo de aprender. Los -- acepta como sujetos únicos; los aprecia por lo que son, con-- fiando en sus habilidades, sus destrezas y su potencial huma-- no; se interesa por cada persona, de quien respeta y valora - su individualidad. Por supuesto que su carácter honesto, es fruto de lo genuino de sí mismo, y que manifiesta como un es-- tilo de vida, pues no es viable ser auténtico con los demás - si no lo es consigo mismo: "...si en un momento dado el maes-- tro no se siente empático, no siente cariño ni aceptación por sus estudiantes, es más constructivo que sea real consigo en lugar de ser pseudo empático poniéndose una máscara de empa-- tía y aceptación".^{122/}

Esta honestidad se refleja en su capacidad para plantear constructivamente al grupo, lo que le sucede, piensa y siente clara, libre y respetuosamente.

9.4. FUNCIONES DEL EDUCADOR

De acuerdo a este enfoque, el maestro realiza funciones que pueden cambiar según los diversos momentos de la clase, -

^{122/} González, Ana María. *Op.cit.*, p. 57.

ya que a ésta la entendemos como un proceso de requerimientos particulares de acuerdo a cada etapa. De esta manera, las acciones del educador constituyen un proceso al que debe ir -- adaptándose. Desde el inicio, ha de presentar el modelo de aprendizaje a promover, aclarando a los estudiantes el tipo de enfoque por seguir; manifestará todas sus expectativas, -- así como el interés porque las de los alumnos sean clarificadas.

Otra de sus funciones, es coadyuvar a la creación del -- clima referido, para lo cual expresará su confianza en la tendencia al crecimiento y a la autorrealización de los participantes, procurando que se sientan corresponsables en los distintos aspectos a efectuar durante el proceso. Sus esfuerzos facilitarán que el educando establezca contacto con su tendencia al crecimiento. Propicia en él la búsqueda espontánea de la verdad, sin pretender trasmitirla como algo determinado, -- "...impulsándole a inventar de nuevo, cosa de la que es capaz, en lugar de condenarle a escuchar y repetir".^{123/}

Una más de sus funciones, es facilitar la elaboración de objetivos personales y de grupo, a partir de que los estudiantes identifiquen problemas y situaciones reales importantes -- para ellos, señalando semejanzas y diferencias, de manera que al inicio de ese reconocimiento, organicen las actividades --

^{123/} Piaget, Jean. *Op.cit.*, p. 97.

del proceso de aprendizaje y acepten la diversidad, contradicción o complementariedad que pueda presentarse. En esta planeación conjunta de los contenidos y el programa a seguir, es posible todo tipo de temas, así como la libre discusión de -- las opiniones o valores emanados del aprendizaje. El ser humano detecta sus áreas de interés y se considera motivado a -- indagar el significado de las cosas a partir de su dinamismo y curiosidad innata.

El educador organiza y facilita la utilización de recursos durante dicho lapso, y descubre las limitaciones a las -- cuales pueden enfrentarse como grupo. Manifiesta su interés por los aspectos cognoscitivos, afectivos y de comunicación, así como su disponibilidad a la apertura, el reconocimiento y la aceptación de los alumnos, por lo que se sienten con libertad para exponer sus problemas, inquietudes, dudas, experiencias, opiniones, etc., bajo la premisa del respeto que mere-- cen a ser escuchados y del sentimiento de que son tratados como personas aceptadas incondicionalmente.

El educador participa en la dinámica del grupo como un -- miembro más a medida que el clima de libertad y confianza se va estableciendo; ofrece su participación sin imposiciones, -- expresando sus propias opiniones, inquietudes y sentimientos, al igual que todos los demás integrantes; comparte lo que cada quien aporta sobre su ambiente, hábitos e interpretaciones, tratando de ser uno con el grupo, a fin de que fructifique la

relación interpersonal y el aprendizaje sea mutuo.

Facilita el proceso de concretización y evaluación del aprendizaje por parte de los educandos, auxiliándolos en tal forma "a aprender a aprender", que el motor de su proceso sea interno y deje de dar importancia a elementos de motivación o valoración externos; escucha a los educandos abiertos a la -- confrontación y a trabajar problemas, sin manejarlos por medio de sanciones o reglas disciplinarias; acepta y promueve las ideas creativas del conjunto y desarrolla una actitud de igualdad que deriva en la espontaneidad, el pensamiento creativo y en el trabajo independiente y autodirigido.

Así pues, el educador basado en el Desarrollo Humano es "...académicamente exigente y humanamente comprensivo. No teme al diálogo ni a la libre discusión, pues tiene suficiente claridad ideológica. No confunde orden con uniformidad, ni autoridad con autoritarismo. No teme reconocer sus limitaciones ya que su actividad no está centrada en su propio prestigio, sino en servir a la humanidad".^{124/}

En similitud al educador, el alumno vive el proceso de aprendizaje, guiado por el interés y la disponibilidad comunes que descubre durante su desarrollo. Realiza funciones específicas que adapta según los requerimientos del momento; éstas son: definir lo que quiere aprender, establecer objetivos

^{124/} Suárez Díaz, Reynaldo. *Op.cit.*, p. 59.

propios y respetar lo que expone el resto del grupo, ya que - en este enfoque la persona misma es el centro del aprendizaje: "...al estudiante le corresponde seleccionar los problemas, - situaciones o preguntas importantes sobre los que está intere_sado y alrededor de los cuales quiere organizar sus activida-des para aprender algo que le sea significativo".^{125/}

Participa en la elaboración de un plan de trabajo y se - responsabiliza de llevarlo adelante, colaborando activamente para obtener metas y objetivos personales y grupales, pues ha lla que es responsable de su aprendizaje en la medida en que se involucra más con el grupo.

9.5. PARTICIPACION DEL EDUCANDO

El educando utiliza los recursos de la clase, manteniendo una disposición pronta y responsable cuando usa los elemen_tos más relevantes, pues identifica fácilmente lo que necesi-ta, comprometiéndose, incluso a buscar los elementos faltan--tes y aportarlos al grupo.

Toda esta dinámica permite lenta pero continuamente, que los estudiantes experimenten libertad para retroalimentar al educador, al curso, a sus compañeros y a él mismo, y desarrol-lar una mayor creatividad con la cual arriesgarse a vivir -- nuevas experiencias de aprendizaje.

^{125/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 66.

En vista de que los educandos tienen voluntad para aprender, autodirigirse y a confiar en sí mismos, son capaces de evaluar su tarea, pues nadie mejor que cada uno de ellos conoce cuál ha sido el trabajo realizado y la manera de hacerlo.

De esta forma, la interacción entre el educador y el educando se basa en: el interés común por el aprendizaje significativo, la responsabilidad individual y comunitaria, la colaboración de ambos por el logro de objetivos y en el respeto a la independencia personal.

"Maestro y estudiantes pueden ir desapareciendo para dar lugar a que surjan las personas, con sus diferencias y semejanzas, que en un encuentro interpersonal se propongan aprender transformándose a sí mismas y transformando su realidad, su mundo, en direcciones consciente y libremente escogidas".^{126/}

^{126/} Ibidem, p. 68.

10. PRACTICA ESCOLAR

En este capítulo nos interesa abordar desde la perspectiva del Desarrollo Humano, algunos elementos del proceso educativo escolar que consideramos relevantes. Mediante esta reflexión, tratamos de responder preguntas en torno a qué cosa debe aprender el estudiante que vive este proceso y el cómo facilitar su aprendizaje.

10.1. PROGRAMA Y CONTENIDO

El enfoque centrado en el estudiante parte del cuestionamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como dijimos en el capítulo anterior, una de las hipótesis básicas es que ninguna persona enseña algo a otra, sino sólo interactúa con ella para facilitar el proceso de aprendizaje significativo. De este modo, la educación no se concibe en términos de los contenidos específicos que el alumno ha de asimilar, sino a partir del proceso mismo de la persona, quien a través de su experiencia, aprende a: conocerse a sí misma, interrogar al mundo que habita, comunicarse y expresarse integralmente, es decir, utilizando su intelecto y sentimientos, y a relacionarse con los individuos que lo circundan, en forma cada vez más abierta.

Dentro de este enfoque, los contenidos del programa por seguir están definidos en base a las inquietudes e intereses particulares de los educandos, de manera que sean favorables al desarrollo de su iniciativa personal, creatividad, responsabilidad, integración de conocimientos flexibles, capacidad para resolver problemas, y a la toma de decisiones inteligentes que impulsen y dirijan su aprendizaje.

"Los programas de enseñanza, cualquiera que sea la concepción general que haya presidido su elaboración y cualquiera sea su contenido, precisan o sugieren el conjunto de actividades que maestros y alumnos deben realizar para alcanzar los fines propuestos".^{127/} Así, el sistema y distribución de las materias educativas constituye una parte del proceso que guía la interacción del maestro y los alumnos, y así puedan cumplirse los objetivos planteados en forma conjunta desde el principio, para solucionar las necesidades y aspiraciones de la comunidad educativa y de la sociedad. Dicho proceso, como totalidad, "...está influido por los objetivos del sistema -- (los cuales)... definen el camino hacia el cual debe orientarse su funcionamiento".^{128/}

Ante la necesidad social, la escuela coadyuva en la satisfacción de requerimientos económicos e ideológicos, pues -

^{127/} Dottrens, Robert. *Cómo mejorar los programas escolares*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974, p. 189.

^{128/} Bárcena, Jorge. *Op.cit.*, p. 66.

la planificación de la enseñanza está, en gran parte, influenciada por los intereses que de una u otra manera determinan - al ser humano, para sujetarse al cumplimiento de expectativas del sistema. Por ello, los programas oficiales restringen el desarrollo del enfoque centrado en la persona, pues deben ser cumplidos. Sin embargo, el educador encuentra como resultado de su creatividad, posibilidades que le hacen viable relacionar el programa con la vida, intereses y necesidades de los - alumnos, ayudándolos a percibir una conexión importante entre su experiencia y los contenidos del proceso, dando lugar a -- que por sí mismos descubran y sean copartícipes de la factibi- lidad para obtener su aprendizaje significativo.

El contenido del proceso educativo promueve o invalida - la capacidad de desarrollo del estudiante y de la relación hu- mana entre él, sus compañeros y el maestro; un contenido será favorable al desarrollo de la personalidad, si responde a lo requerido por el educando como persona única y ser social, y si, como dice Bárcena: "...el avance de la ciencia está de -- acuerdo con el marco evolutivo social, incorporando corrien- tes de pensamiento y acción en las que figuren los principa-- les problemas contemporáneos".^{129/} Ya que uno de los objeti- vos de la escuela, es facilitar el aprendizaje necesario para que el individuo intervenga en su realidad, "...es insensato

^{129/} Ibidem, p. 29.

pensar que un mundo falso (...) donde se eluden temas (inherentes a la persona y a la sociedad) (...) puede preparar a alguien para la participación creadora en un mundo que bulle. Deben escucharse en la escuela las voces provenientes de los barrios en donde viven los niños. El temario para tratar, -- puede incluir la política, el prejuicio, la angustia y la -- preocupación por un mundo mejor".^{130/} En este proceso, los -- alumnos, independientemente de la edad que tengan, comienzan a sopesar los contenidos y extraen conclusiones, logrando cada vez mayor claridad en la forma de pensar y en los valores reflejados a través de la comunicación con otros y de su hacer con el medio; y como dice Vial: "Sin duda, la escuela debe respetar las etapas del desarrollo natural del niño, quien no puede asumir cargas ni tomar el rostro y el tono de una sociedad de adultos (...); pero se ha demostrado que se puede entrar perfectamente en las tareas naturales de la infancia y preparar al mismo tiempo los medios indispensables para las tareas futuras".^{131/}

En la práctica, puede bastar con el planteamiento general de algunos temas, preguntas, problemas o situaciones variadas para analizarse dentro del curso, de manera que los estudiantes seleccionen aquellos relacionados con su vida y su --

^{130/} Clark y Kadis. *Enseñanza Humanística*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1973, p. 49.

^{131/} Vial, Jean. *Hacia una pedagogía de la persona*, Ed. Planeta, Barcelona, 1979, p. 214.

problemática.

Ciertamente, es difícil que un sistema escolar general - satisfaga las necesidades de todos y cada uno de los participantes en el proceso; sin embargo, la creatividad y flexibilidad del profesor y de dicho sistema, colaboran para solucionar el conflicto, que muchas veces implica satisfacer las -- exigencias educativas de la persona y el sistema. De este mo do, los contenidos y programas convenientes para la realiza-- ción de la praxis educativa, los sugiere el educador centrado en la persona, en forma dinámica, de tal manera que los edu-- candos, al tener un contacto real y espontáneo con aspectos - personal y comunitariamente relevantes, desarrollan una mayor disponibilidad para aprender, crecer y crear.

Bajo este enfoque, los programas y contenidos facilitan la creación de un ámbito, que le sirve al estudiante para tomar conciencia de las implicaciones personales y comunitarias del proceso, ofreciéndole "...las experiencias didácticas y - los instrumentos metodológicos apropiados para que continúe - por sí mismo su proceso de aprendizaje".^{132/}

10.2. METODOS Y TECNICAS

Los métodos que emplea la educación centrada en la perso

^{132/} Bertin, Giovanni M. *Educación y alienación*, Ed. Nueva - Imagen, México, 1981, p. 54.

na para lograr los objetivos, derivan, al igual que los contenidos, de las necesidades de los alumnos y de las actitudes - que tanto ellos como el educador manifiestan. Dichos procedimientos tienden a promover y facilitar el aprendizaje en un - clima de libertad, respeto y participación activa de los estudiantes; y son activos, dinámicos y eminentemente participativos, porque pretenden involucrar a las personas en el proceso de su aprendizaje.

"Un método es una manera de hacer las cosas. Una forma de trabajar. Su finalidad dentro de este contexto es facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, podemos considerar valioso todo aquello que facilite el aprendizaje significativo y promueva el crecimiento de los estudiantes como personas y el desarrollo de sus capacidades constructivas y autorrealizadas". 133/

10.2.1. El Educador

Rogers afirma que en el proceso de facilitación del - - aprendizaje, un maestro puede hallar métodos conforme a su estilo, cualidades personales, expectativas del curso y en base a las circunstancias específicas de trabajo. Los modos que - utilice habrán de ser acordes a los objetivos que tanto él como los estudiantes pretenden conseguir y a las características

133/ Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 74.

cas, necesidades e intereses de los alumnos. En este proceso de descubrimiento que vive el educador, encuentra respuestas que le permiten saber cuál es el procedimiento adecuado para que las dos partes cubran sus expectativas. Así, el profesor considera aquellos factores relevantes en torno a la forma en que realmente puede dar libertad a los alumnos para que aprendan lo que les interesa; los recursos que utilizará a fin de crear un clima facilitador y las herramientas y materiales -- con que los estudiantes puedan resolver las dudas, preguntas, problemas y situaciones esenciales e interesantes para ellos. "La multiplicidad de métodos está en la imagen de la multiplicidad necesaria de las facetas de un ser y todo merece ser -- ponderado, unificado en cierta forma al modo de una pedagogía armoniosa (...). Esta multiplicidad es igualmente a imagen - de la diversidad no menos deseable de las personas".^{134/}

El educador descubre los métodos para crear una comuni--dad de aprendizaje en el aula, traduciendo posteriormente el espíritu que subyace al objetivo de la educación, tal como expresa el programa curricular. Así, resulta viable aprovechar diversos métodos didácticos y procedimientos de trabajo, que tengan la perspectiva de que el aprendizaje es un proceso natural y espontáneo que puede ser conducido hacia objetivos de desarrollo planteados a partir de la naturaleza, necesidades

^{134/} Vial, Jean. *Op.cit.*, p. 220.

e intereses del educando. "Esto es apelar a métodos concretos y activos (...) puesto que el educando se convierte, por compromiso motivado, por participación sostenida y concluida, en agente de su propio desarrollo".^{135/}

Los métodos utilizados bajo la perspectiva del Desarrollo Humano se contraponen "...a cualquier actividad que trate de inducir el aprendizaje por medio del control directo tanto del contenido y de la secuencia de actividades del curriculum, como de las relaciones del estudiante y de las condiciones de su medio para obtener metas predeterminadas y al margen de -- las necesidades individuales y sociales".^{136/}

10.2.2. Innovaciones Pedagógicas

En este proceso de búsqueda de alternativas metodológicas, surgieron pensamientos de educación que coinciden porque enfatizan que la dinámica subyacente para lograr el aprendizaje, debe ser integral, pues abarca la dimensión cognoscitiva psicomotora y afectiva de la persona.

A continuación nos referiremos a estas innovaciones pedagógicas, ya que consideramos que constituyen un importante -- acervo de experiencias en educación humanista.

Los reformadores de la escuela que aparecieron entre la

^{135/} Ibidem, p. 216.

^{136/} Guzmán, Teófilo. *Alternativas para la Educación en México*, Ed. Guernika, México, 1978, pp. 75-76.

primera y segunda guerras mundiales, plantearon algunos cambios para conseguir que el proceso de enseñanza elemental, fuera adoptado a los problemas e intereses personales y sociales de los estudiantes. "Prácticas y tendencias educativas - (tales como) Summerhill, Escuelas Montessori, Técnicas Freinet, Escuelas Libres, etc., (tienden)... a liberar al educando, al educador y al proceso de la educación de los estreñimientos mentales, sociales y éticos impuestos por la estructura social imperante, para que el individuo pueda encontrar -- realmente, a través de la auto-educación, la libertad y la autorrealización".^{137/}

Entre estas innovaciones encontramos la llamada Educación Activa, la cual surgió a partir de la corriente europea de la Escuela Nueva y del movimiento de Educación Progresista iniciado en los Estados Unidos. A la corriente de Escuela Nueva pertenece la pedagogía de G. Kerschensteiner, que se sustenta en el concepto de trabajo educativo bajo el criterio de la utilidad de la tarea heterocéntrica sobre la egocéntrica. Aparece también el modo creado por la Dra. María Montessori, cuyo núcleo primordial estriba en una concepción educativa apoyada en la autoeducación, a partir de los principios de libertad, actividad e individualidad. Este método "...ofrece una ayuda para reforzar el centro mismo del hombre, subra-

^{137/} Ibidem, p. 11.

yando la concentración y el equilibrio, el interés y la iniciativa propia. El niño se dirigirá desde su interior, a partir del cual tendrá que aprender a diferenciar, a marcarse el camino, a escuchar la llamada de las cosas para no sucumbir a lo externo. Tendrá asimismo que aprender a dominar las contradicciones provocadas en su vida por el mal y deberá conquistar la medida de su propia vida".^{138/}

Paralelo al trabajo de la Dra. Montessori, está el de Ovide Decroly, quien estudió a fondo las principales corrientes de la psicología, inspirado fuertemente en John Dewey, y analizó la actividad científica y práctica de la época. Es él quien introduce una concepción globalista al campo de la pedagogía, la cual considera las necesidades naturales de los alumnos como centros del planteamiento de la enseñanza. "Así, el desarrollo de la instrucción se efectúa en torno a la alimentación, la respiración, el vestido, la vivienda, el aseo, la protección contra la intemperie, los peligros y los enemigos, la acción, el trabajo como una actividad social, creadora y cultural; por último, el conocimiento del ambiente".^{139/}

En 1925, Robert Cousinet crea un sistema socializado y socializante de la actividad escolar, inspirado en Rousseau y

^{138/} Helming, Helen. *El Sistema Montessori. Para un ejercicio de la libertad*, Ed. Luis Miracle, Barcelona, 1972, p. 30.

^{139/} SEP. *La Educación Activa*, Boletín informativo. Dirección General de Planeación Educativa N° 20, México, 1975, p. 28.

Durkheim, que emerge como una respuesta a las exigencias de libre desarrollo del niño.

Contemporáneo a Cousinet, Celestine Freinet plantea como fundamento de la tarea educativa, la motivación de tipo activo, la comunicación, el sentido del orden y la realización -- concreta del trabajo en equipo, de tal manera que se pueda -- responder "...a las exigencias actuales del pueblo y se adapte a los cambios socio-económicos, técnicos y culturales del mundo contemporáneo. La tarea de educar, tal como la concibe Freinet, es de una continua renovación, que cabe responder al medio inmediato y debe radicar en la voluntad popular".^{140/}

Por último, aparece Anton Makarenko, quien propuso la necesidad de crear escuelas que impusieran tareas importantes y que obligaran al alumno a realizar esfuerzos abocados a desarrollar su creatividad, sin negar el derecho del niño a la felicidad y a la autorrealización, pero inspirado en el carácter colectivista y productivo de la nueva sociedad soviética.

Otra corriente pedagógica es la llamada Educación Progresista, cuyo principal representante es John Dewey. Sustenta la necesidad de centrar la actividad escolar en los requerimientos e intereses del niño como individuo, atendiendo a las demandas de la sociedad democrática y cambiante. Crea el sistema de proyectos, y agrega una concepción y una aplicación -

^{140/} Ibidem, p. 25.

más enfática del principio de la actividad; esto es, de lo -- que ahora se designa como la expresión "*aprender haciendo*". - "Aparte del hecho de que las ocupaciones activas representan cosas qué hacer y no estudiar, debemos consignar que su significación educativa consiste en el hecho de que pueden tipificar situaciones sociales".141/

La Escuela Activa apoya sus planteamientos en los principios de que todo acto educativo debe partir de las necesidades sentidas y de los intereses del alumno, por lo que la educación ha de centrarse en el niño tal como es; que la tarea - tiene que girar alrededor del trabajo libre, y que la agilidad llevada al cabo por el pequeño durante el juego, será uno de los principales insumos.

10.3. EVALUACION

En el ámbito de la educación, incluyendo la centrada en la persona, la evaluación es un proceso permanente que sirve para medir lo efectivo del método utilizado, la actividad concreta del educador, la planeación del programa de trabajo, o la experiencia asimilada por el educando. A partir de ella, es factible opinar respecto de las circunstancias que toman - parte en la planificación y desarrollo del aprendizaje. Es - una parte esencial del proceso, porque permite detectar qué -

141/ Ibid, p. 29.

tan real y verdadera resultó la planeación de un curso; la medida en que fueron involucrados los estudiantes en la experiencia misma; o en qué cantidad coadyuvó el educador para -- crear un clima que facilite el aprendizaje. Básicamente puede considerársele una herramienta para saber si los objetivos que menciona el programa de estudios, están siendo llevados a efecto o no, de manera que sea posible retroalimentar al proceso educativo como totalidad y generar todos aquellos factores que permitan optimizarlo.

"La evaluación es, por demás, una actividad permanente y se realiza antes, durante y después de la implantación del acto docente; comprende todos los elementos que componen dicho acto, tanto en su planificación como en su desarrollo y sus resultados".^{142/}

Refiriéndonos a la evaluación del estudiante, el enfoque centrado en la persona la utiliza no para juzgarla y afirmar si está bien o mal, sino para tratar de identificar conjuntamente en qué momento se encuentra de su desarrollo como persona. Las evaluaciones son importantes, porque detectan la medida en que los padres, el educador y el alumno mismo, descubren la mejor manera para facilitar su proceso de crecimiento.

"Muchas veces cometemos el error de evaluar al educando en función de los progresos que ha cumplido hacia el objetivo

^{142/} Suárez, Reunaldo. *Op.cit.*, p. 107.

que pensamos debe tener, o en relación con estándares y valores que nosotros hemos fijado de un modo explícito o implícito, para él. No sabemos evaluarlo tomando como referencia la dirección hacia la cual lo conducen sus propias necesidades - peculiares, sus objetivos y sus valores".^{143/}

La evaluación tiene como finalidades recibir y proporcionar información sobre los factores que integran el acto educativo, y atiende las necesidades a las que trata de responder, a la validez de los objetivos propuestos, a las características del grupo, etc., facilitando un proceso de retroalimentación que ayuda al estudiante, al educador y a la estructura escolar misma a incrementar su capacidad creativa para mejorarse continuamente.

Asimismo y a través de algunos medios, mide la eficiencia de los elementos que componen el conjunto de fases sucesivas de la educación, para clarificar al grupo, al educador, - su congruencia y a lo eficaz en el aprendizaje.

Suárez Díaz menciona la importancia de contestar a preguntas que guíen la evaluación antes de aplicarla. Por ello, será necesario preguntarse ¿qué se va a evaluar? ¿para qué? ¿a quién? ¿cómo?, de tal modo, que puedan obtenerse resultados específicos que faciliten el logro del verdadero sentido de la evaluación en la perspectiva del crecimiento colectivo.

^{143/} Clark-Kadis. *Op.cit.*, p. 37.

Ya mencionábamos que para el enfoque centrado en la persona, es valioso que ambos sujetos, -educador y educando- tengan conocimiento exacto y reflexivo del alcance de su interacción; y que el alumno se erija en la fuente primaria de su -- aprendizaje; por lo tanto, este enfoque no califica a los exámenes como instrumentos adecuados para evaluar si el aprendizaje fue o no significativo al educando, "...más bien deben utilizarse las 'pruebas' que la misma vida impone e ir aprendiendo a autoevaluarse; (...) las formas de evaluar en la educación deberían ser situaciones reales en las que los estudiantes tuvieran que demostrar su capacidad para salir adelante y dar respuestas adecuadas".^{144/}

De los procedimientos de valoración relacionados con el enfoque del Desarrollo Humano, la autoevaluación es primordial, pues sólo el sujeto mismo sabe lo que ocurre dentro de sí. Además, considera que en el crecimiento del alumno como persona, es fundamental que los centros de evaluación externos sean cada vez menos importantes para él, de manera que -- por sí mismo aprenda a conocer sus capacidades y limitaciones, logrando así una mayor autoaceptación. "La prueba definitiva del significado que puede tener lo que enseñamos y aprendemos, no es la cantidad de lo que se aprende sino las consecuencias personales de lo que se aprende".^{145/}

^{144/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 79.

^{145/} Jersild, Arthur. Citado en Dillon, J.T. *Educación personal*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1973, p. 107.

10.4. DINAMICA DE LA ESCUELA

La perspectiva de la educación centrada en la persona, - es dinámica y flexible. Decíamos que es posible que se dé, - porque utiliza métodos didácticos y aplica procedimientos de trabajo conforme a las necesidades del grupo, apoyada en un - clima facilitador del aprendizaje. La realización de esto su pone varios aspectos que nos parece interesante mencionar, en la medida en que constituyen la práctica de un estilo de comu nicación, interacción manejo de la autoridad y de estructura y ambientación de un trabajo de grupo.

10.4.1. La Clase

El desarrollo de una clase bajo el enfoque centrado en - la persona, se va generando desde un manejo pluridireccional de la comunicación, en el que los canales fluyen del educador al estudiante y viceversa; del maestro al grupo y de éste al profesor; de educando a educando, y de la misma forma del - - alumno al grupo y de éste hacia aquél. La acción grupal se - orienta a partir de la capacidad dialógica de los participan- tes y de su interés por el trabajo como grupo.

Ahora bien, si el campo de la experiencia del estudiante sirve de contexto a la clase, ella intenta que lo aprendido - se aplique mediante la solución de problemas reales, el análj sis de situaciones concretas, el estudio de casos específicos, (incluso los vividos por el grupo), las demostraciones prácti

cas, la investigación, la vivencia de experiencias y la puesta en común de todas estas actividades. El ritmo del proceso aparece conforme a las necesidades del conjunto; se busca la variedad y sencillez en cada acción para que no se vuelva monótono.

10.4.2. El Ambiente Físico y Psicológico

Es fundamental el ambiente que rodea el desarrollo de la clase, "...ya que la eficacia de toda acción humana depende del marco en el cual se realice".^{146/} Dicho medio está constituido por dos aspectos básicos: el físico y el psicológico. El primero se refiere al salón de clases: sus condiciones de iluminación, acústica, ventilación, aseo, temperatura, espacio, distribución de materiales y recursos didácticos. Debe ser vigilado este aspecto, porque puede influir positiva o negativamente en la interacción del grupo; el segundo se refiere al clima emocional de los educandos y del educador y sus interrelaciones.

Según el esfuerzo que el maestro realiza para obtener con los alumnos una relación cercana y personal, más que un enlace de roles, va facilitando la creación de un clima de libertad que permite "...que todos sientan confianza y se animen a expresar sus opiniones y sentimientos, a narrar sus ex-

^{146/} Suárez, Reynaldo. *Op.cít.*, p. 148.

periencias, a plantear sus dudas, a decir lo que piensan y a buscar sus propias respuestas".^{147/}

En este sentido, la educación centrada en la persona es coherente con su confianza en la capacidad del ser humano para dirigirse a sí mismo inteligentemente y responsablemente, por lo que estima que la autoridad ha de radicar en el grupo como -- conjunto, incluyendo al maestro; y la disciplina, como actitud indispensable para obtener los objetivos comunes.

De esta forma, la conexión entre el educador y el educando se fundamenta en actitudes de colaboración, respeto y búsqueda colectiva, que evitan la competencia o la sujeción. En este tipo de experiencia se suprimen "...las relaciones autoritarias y competitivas, así como toda forma de selección elitista, y (se)... hace un llamado a la corresponsabilidad, al espíritu comunitario y a la creatividad colectiva".^{148/}

10.4.3. Autoridad y Disciplina

Bajo este enfoque, la disciplina no es un fin en sí misma, sino solamente un medio que nace del proceso grupal y no de una imposición externa; persigue, como cualquier otro de los procedimientos empleados, el logro de propósitos educativos específicos en función de los menesteres cambiantes del -

^{147/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 76.

^{148/} Suárez Díaz, Reynaldo. *Op.cit.*, p. 44.

grupo, de sus integrantes y de las características de la tarea a realizar.

La palabra disciplina proviene de *discipulus* (discípulo) y de *discere* (aprender); generalmente, se le da una connotación de castigo o reprimenda, cuya intención es corregir una conducta determinada a partir de los requerimientos de otro y no en base a una necesidad personal. Desde la perspectiva humanista "...una escuela debe aspirar a desarrollar una autodisciplina que facilite la capacidad (de la persona) para pensar, planificar y hacer uso de la libertad con un sentido de responsabilidad cada vez más crítico. La autodisciplina puede llegar a ser el modo de alimentar una sana curiosidad intelectual", 149/

La clase centrada en el estudiante puede ser calificada como una clase democrática, pues deciden los integrantes del grupo y se basa en la igualdad humana. El educador funciona como un guía. Además, si el grupo es democrático, la clase favorece el desarrollo de la independencia, seguridad y confianza de los integrantes, y facilita que los individuos muestren más gusto y originalidad al realizar sus tareas, pues -- los educandos, al sentirse en un clima de libertad, desarrollan un trabajo individual que, "...llevado a cabo con el máximo fervor e intensidad, evita toda competencia y compara-

149/ Clark y Kadis. *Op.cit.*, p. 55.

ción, ya que el estudiante siente la plenitud biológicamente sana que, en verdad, procura el crecimiento en el dominio de los medios y el competir con uno mismo para superarse".^{150/}

Dentro de este enfoque, no se exige a los alumnos el mismo tipo de aprendizaje, ni se espera que realicen iguales actividades, pues parte del supuesto de que todo educando es -- persona única que requiere de elementos diversos conforme al momento que vive; y por lo tanto, no pretende que existan lecturas obligatorias, tareas que todos deban hacer, ni exámenes, ya sean orales o escritos, como si todos necesitasen lo mismo para aprender en forma significativa. Se eluden críticas o juicios que obstruyan el trabajo personal y se comparten responsablemente los resultados de las evaluaciones; todo ello - con el fin de que "...los estudiantes cuenten con varias posibilidades, alternativas y recursos, de modo que ellos sean, - realmente, sujetos de su propio aprendizaje".^{151/}

^{150/} Solá, María. *¿Qué es educar? Hacia la integridad del niño*, Costa-Amic, Eds., México, 1980, p. 65.

^{151/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 77.

TERCERA PARTE

ANALISIS COMPARATIVO ENTRE EL METODO
EDUCATIVO TRADICIONAL Y EL METODO
BASADO EN EL DESARROLLO HUMANO

11. VISION DEL HOMBRE

11.1. INTRODUCCION

La concepción filosófica del hombre y del mundo ha influenciado positivamente en la visión que la sociedad ha tenido a través de la Historia, tanto de sí misma como de sus instituciones.

En el transcurso histórico del hombre, la base axiológica de dicha concepción guió sus relaciones consigo mismo y con la sociedad en que vive, inspirando la razón de ser, los objetivos y las actitudes de sus instituciones. Una de éstas es la escuela.

Hemos considerado necesario analizar la visión que del hombre tienen los métodos Tradicional y el basado en el Desarrollo Humano, pues partimos del supuesto de que todo modelo educativo surge de una visión acerca del hombre y del proyecto de hombre que se pretende formar.

Tanto las ideas educativas como las instituciones educadoras poseen historia, y ésta no constituye un bloque autónomo sino una variable dependiente de las sociedades humanas. Si las ideas e instituciones en torno a la educación disfrutaban de vida y movimiento, se debe a que se hallan inscritas -

en una sociedad.

Es así como la educación y su filosofía configuran las - circunstancias externas de los hombres que pertenecen a un de terminado marco cultural histórico, influyendo en sus formas de pensar, ideología y modos de representación, convicciones y valoraciones; en otras palabras, la educación ejerce predominio o fuerza moral en la totalidad de la imagen que el hombre tiene de sí mismo en la historia.

La unidad y el total de este conjunto de relaciones entre hombre y educación, no debe perderse de vista, y han de - constituir el horizonte general de nuestro estudio, a través de examinar aspectos concretos en estructuras educativas dife rentes.

La intención es, pues, revisar el modelo de hombre más - repetido hasta ahora por la educación, como contraparte del mo delo de hombre que forma el método basado en el Desarrollo Hu mano.

Para efectos del análisis, las categorías a desarrollar en este capítulo, serán: 1) Raíces filosóficas. 2) Concep- - ción del hombre. 3) Valores, y 4) Capacidades Humanas.

11.2. RAICES FILOSOFICAS

En la base del método tradicional está la filosofía ra- - cionalista, cuyo fundador es Descartes. La base filosófica -

del desarrollo humano podemos encontrarla en el pensamiento -romántico, cuyo principal exponente es Rousseau.

La síntesis doctrinal en René Descartes está dada por el primer principio, dudo de todo -dice- pero al dudar estoy pensando, y si pienso, existo. Me capto a mí mismo en la más íntima e inmediata experiencia de mi ser, como algo que piensa y, pensando, existe. Esto implica disminuir todo orden de la realidad a la comprensión mecánica; esto es, racional. Para Descartes no hay otra cosa que la razón, "La razón es la única 'cosa' que nos distingue de las bestias".^{152/}

Rompe con la unidad alma-cuerpo, afirmando que en el mundo existen dos sustancias a las que todo se reduce: materia y espíritu. Esas dos sustancias, para él, son radicalmente diferentes; entre ellas no cabe ningún modo de unidad. "El sistema de Descartes estará fundado sobre tres sustancias: El yo pensante, la extensión (cuerpo) y Dios. Dios sustancia creadora y las otras dos sustancias creadas. De modo que ese mundo que ha sacado del yo es un mundo de pura sustancialidad geométrica".^{153/} El hombre, por lo tanto, no posee unidad -- sustancial y lo reduce a un sistema mecánico. Esta es la -- esencia del pensamiento racionalista.

Al cuerpo lo componen los sentidos, las percepciones, la

^{152/} Descartes, René. *Op.cit.*, p. 40.

^{153/} Morente García, Manuel. *Op.cit.*, p. 123.

experiencia y la realidad; todos mantienen relaciones accidentales con el alma. El alma es puro espíritu -pensamiento cono forma el yo. "Conocí -nos dice- que yo era una sustancia cuya completa esencia o naturaleza consiste sólo en pensar y -- que para existir no tiene necesidad de ningún lugar ni depende de ninguna cosa material".154/

Rousseau parece estar a contracorriente dentro del movimiento de ideas de la Ilustración. Padre del Romanticismo -- "(...) porque en Rousseau la interioridad del sentimiento deja de estar a merced del juicio que sobre él puede formular - la razón, y se convierte a su vez en juez del valor de la razón, si bien este valor sigue siendo en todo y por todo positivo para Rousseau".155/

Rousseau concibe el sentimiento en la base de la naturaleza, el cual forma parte de la emoción del hombre y por ello, más profundo que la razón como parte de la conciencia.

Rousseau pone el énfasis en una formación del hombre como hombre, siguiendo su naturaleza humana. Su principio fundamental está dado por la tesis de que el hombre es, por su propia naturaleza, bueno, amante de la justicia y sin perversidad original; lo cual trató en su obra *El Emilio o la Educación*.

154/ Descartes, René. *Op.cit.*, p. 20.

155/ N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Op.cit.*, p. 389.

Hay que tomar en cuenta que la visión de hombre en el método educativo basado en el Desarrollo Humano, está influida también por otras filosofías como son: La Fenomenología - -- (Husserl y Scheler) y el Existencialismo (Kierkegaard y Hei--degger). Ver Capítulo VI. Ambas corrientes manejarán un concepto del hombre más vital y humano, contrastando con la idea del hombre en Descartes

De lo anteriormente expuesto, podemos destacar tres di--vergencias importantes en la visión de hombre que sustentan - los dos métodos a comparar:

1) Por un lado, Descartes como Racionalista y su reduc--ción del mundo y del hombre a lo puramente mecánico. Por el otro, Rousseau, romántico, con una idea del hombre como un --ser complejo, perfectible, dinámico y humano. 2) La distinta ubicación de la razón y del sentimiento. Para Descartes, el aspecto más destacado es la razón y para Rousseau, el sentí--miento, y 3) El sentido educativo en uno y otro.

La consecuencia lógica derivada del sistema Cartesiano, es que, al separar alma y cuerpo, le da al hombre un carácter mecánico, en el que únicamente importa la razón. El yo Cartesiano aparece sin alma y sin relación trascendental al cuerpo, reduciendo el ser del hombre a un mero sujeto pensante, en el que el sentir es pensar; un hombre que sólo existe en la medida que piense, con una separación radical entre el verdadero interior y el lejano exterior de la "persona humana".

Rousseau, al condensar la razón como criterio supremo, -

le devuelve al hombre su integridad y complejidad con posibilidades hacia el perfeccionamiento. Un hombre más acorde como ser diferenciado de todas las especies. Rescata la bondad del hombre al concebirlo como un ser naturalmente bueno. Esa tesis la comparte Rogers (creador de la Pedagogía no directiva) que inspira el método basado en el Desarrollo Humano con una concepción positiva del hombre. Rogers no comulga con el concepto de que el hombre es innatamente malo y que, en consecuencia, la cultura debe ser agente controlador de sus impulsos destructivos. "La naturaleza básica del ser humano cuando funciona libremente, será constructiva y digna de confianza".^{156/}

La influencia de Husserl en la visión que del hombre tiene el método basado en el Desarrollo Humano, lo hace aparecer como un ser netamente existencial en permanente contacto con su experiencia. Carl Rogers expresa que "...la confianza fundamental reside en su propia experiencia";^{157/} lo que significa que, al igual que para Husserl, todo el mundo está implícito en la propia experiencia; es decir, la existencia en sí misma es solamente un constructo teórico; dicho de otra manera, el hombre sabe de su existencia, lo que implica separarse del "pienso, luego existo" Cartesiano, ya que "...a fuerza de

^{156/} Rogers, Carl. *On becoming a person*, Boston Houghton Mifflin, 1961, p. 194.

^{157/} Rogers, Carl. *Autobiography*. In E.G. Boring y G. Lindzey (eds.) *A History of psychology in autobiographies*. - Vol. 5, New. Citado en Bock Miet Kiewicz, Anna Marcela,

conocimiento se ha olvidado en qué consiste el existir... Sólo por la intensidad del sentimiento se alcanzará una existencia verdadera".^{158/} Rousseau observa que la experiencia es anterior a las lecciones, que la existencia humana no se entiende ni analiza racionalmente, sino que se explica desde la inmediatez de la experiencia de sí mismo.

Ante este análisis y las descripciones de los anteriores capítulos, nos pronunciamos por la filosofía Roussoniana, en virtud de las siguientes razones: 1) Creemos en el hombre, - como un ser unitario y complejo en proceso continuo de perfeccionamiento. 2) Apoyamos el hecho de que el hombre sea sentimiento antes que intelecto. 3) Criticamos el dualismo Cartesiano alma-cuerpo, pues como expresa Gevaert, "...la verdad - que la experiencia humana ofrece, junto con la percepción de la no identificación, nos da la profunda certeza de la unidad vivida con el cuerpo".^{159/} a) Participamos con la postura de Rousseau, al exaltar la naturaleza donde el individuo único y diferenciado es preponderante, con atributos innatos, con sentimiento y libertad para actuar. 5) Creemos en la existencia como la fuente del pensamiento conceptual, pues todo significado intelectual que se dé al mundo, brota en el fondo de - -

Filosofía del Hombre, Filosofía de la Ciencia y Proyección Social de Carl Rogers, Tesis, UIA, México, 1980, p. 85.

^{158/} Wahl, J. *Historia del existencialismo*, Buenos Aires, Ed. Deucalión, 1954, p. 10.

^{159/} Gevaert, Joseph, *Op.cit.*, p. 85.

aquel primer dato significativo que es la propia existencia, y 6) Coincidimos con el sentido romántico de la filosofía propuesta por Rousseau, que impulsa al hombre siempre hacia su interior, en busca de su realización y con libertad para inquirir su perfeccionamiento.

11.3. CONCEPCION DEL HOMBRE

En el escrito anterior, expusimos las raíces filosóficas de los dos métodos analizados a lo largo del trabajo; intentaremos ahora estudiar el modelo de hombre resultante de estos presupuestos filosóficos y que ha sido el repetido por uno y otro sistema educativo.

Como resultado de la filosofía Cartesiana y difundido -- por la educación tradicional, tenemos esencialmente un concepto de hombre definido de la siguiente manera: hombre-razón, hombre-objeto, hombre-mecánico, hombre-estático, un hombre -- que se vuelve contra la vida y contra él mismo, necrofílico; interesado únicamente en el conocimiento objetivo y el dominio material a través de la ciencia y la técnica, ente parcializado, pues lo único que cuenta es su intelecto; hombre desintegrado, pura razón, maquinaria organizada en la que todo funciona con sólo apretar un botón.

Esta concepción ha contribuido a la desesperanza humana; el hombre ya no encuentra sentido y significado a su existir; ha perdido una serie de valores cambiándolos por términos y -

fórmulas. El racionalismo se impone, asegurando que lo verdadero e importante es sólo aquello que se mide, se cuantifica, se comprueba técnicamente. La persona humana es degradada; - sus propios intereses, emociones y sentimientos se descartan por no ser comprobables o medibles.

El mundo heredará del racionalismo conceptos que definen al hombre unidimensional.^{160/} Esta concepción permeará todo el quehacer social, político, económico y educativo. Descartes (no únicamente pero en gran parte) propuso este mundo racionalista, frío, seco y vacío porque carece de imaginación y creatividad; cosificado, porque tiende, en base al avance de la sociedad industrial, a transformarse en una mercancía. -- "La causa de nuestra situación psíquico-espiritual la encontramos en lo que los críticos de la cultura moderna han subrayado una y otra vez, a saber, que nuestros males son efecto - de aquella postura calificada de "racionalismo" cuya meta es someter al mundo y la vida, hasta sus más profundas raíces, a la razón y al cálculo.^{161/}

Ante esto, surge lo inevitable; un hombre enajenado con una desarticulación existencial que rompe su identidad interna y externa. "El hombre queda despojado de una parte de su humanidad y de su libertad debido a su subordinación a las ne

^{160/} Sobre el tema, consultar: Marcuse, Herbert. *El Hombre -- Unidimensional*, Ed. Seix Barral, Barcelona, 1972.

^{161/} Lersch, Philipp. *Op.cít.*, p. 17.

cesidades y características del equipo mecánico".^{162/}

La concepción del hombre producto de la filosofía Rousseauiana, con influencia de la fenomenología y el existencialismo y que inspiran el tipo de hombre del método educativo basado en el Desarrollo Humano, se define por el hombre persona - total, hombre sujeto, hombre proceso, hombre dinámico. Persona diferenciada e individual que forma parte de una sociedad de la que se provee de experiencias. Ser social que se humaniza en la medida que se relaciona con otro ser. "Persona es aquel individuo que vive con el mundo y con el mundo no quiere decir en el mundo, sino únicamente en verdadero contacto, en verdadera reciprocidad con el mundo, en todos los puntos - en los cuales el mundo puede encontrar al hombre".^{163/}

Las características de la persona en esta concepción son las siguientes: 1) Abierta a sus experiencias. 2) La persona vive de manera existencial. 3) La persona encuentra en su organismo, un medio confiable para vivir conductas que le lleven a asumirse como totalidad y como un ser perfectible en -- permanente evolución.

Reflexionando en las anteriores concepciones, nos inclinamos por la filosofía que define al hombre total con una tendencia actualizante, lo cual significa que el hombre está en

^{162/} Nash, Paul. *Op.cit.*, p. 24.

^{163/} Rogers, Carl. *Dialogue Between Martin Buber and Carl Rogers*, Psychology, N° 3, 1960, p. 221.

proceso continuo (nunca es un producto acabado); sus tendencias son hacia el crecimiento, evolución, la autorregulación y fuera del control de fuerzas externas, y hacia el mantenimiento, mejoramiento y reproducción de sí mismo y de su especie. El hombre es, pues, un proceso digno de confianza.

Es preciso recobrar a la persona humana total y propiciar que tome un papel activo en su educación; que tome conciencia de su ser y su proceso. Para ello, es necesario elevar su sentido crítico y la capacidad de participar en su proyecto de vida y de educación; de esta manera, no se permitirá una acomodación pasiva, un trato como hombre objeto, controlable y manipulable, sino que se esforzará constantemente por elevar su esencia netamente humana, vivir y desarrollarse como sujeto libre y consciente que hace su propia historia, como ser plenamente humano; no abocado pasivamente a aceptar un mundo hecho por otros.

Sólo aquel hombre que alcanza la reflexión crítica, puede alcanzar su realización como ser colectivo e histórico.

El proceso de concientización en el hombre no puede ser dado de manera mecánica, irreflexiva, automática, como lo hiciera un hombre concebido sólo a través de su razón.

La crítica que hacemos a la concepción que del hombre -- tiene el método educativo tradicional y su filosofía, es en la línea de la unilateralidad de la perspectiva del hombre y la absolutización de la dimensión racional, material y munda-

na, con la consiguiente negación de las otras dimensiones no menos evidentes e inmediatas del hombre y de su entorno.

Así es como creemos que la concepción del hombre en el método tradicional ha limitado a éste a sus dimensiones corpóreas y materiales, sin tomar en cuenta toda su riqueza interna; aquella parte del hombre que es tan íntima y profunda y que llega a constituir a la "persona humana".

"Sólo en el concepto de humanización se encuentra el único camino capaz de sacarnos del callejón sin salida del racionalismo".^{164/}

11.4. VALORES

De acuerdo a lo anterior y por la trascendencia que los valores tienen para la persona y su toma de decisiones en cualquier ámbito, han sido materia que desde siglos atrás ocupa un lugar primordial en el quehacer filosófico. Así, surge la axiología, disciplina que estudia los temas relativos al valor, la cual plantea que éste se halla unido a la idea de finalidad, debido a que es un concepto de relación que enlaza los objetos de medio a fin; que supone la polaridad, pues se dice que algo vale cuando es adecuado, útil, bello o positivo para un fin determinado, en contraposición a si es inadecuado, inútil, feo o negativo. Esto implica la decisión humana en-

^{164/} Lersch, Philipp. *Op.cit.*, p. 115.

tre puntos límites de referencia, pues el valor oscila siempre dentro de una plaridad positiva o negativa para él y supone una gradación, porque es factible que también sea más positivo o más negativo, según la circunstancia.

Otro aspecto importante del valor es la jerarquía, supuesto que la conciencia valorativa del individuo siempre implica grados en su inclinación por un valor con respecto a otro; es decir, un enlace de categoría o rango acerca de las demás especies de valor; por ejemplo, el plantear que es superior la justicia al placer o la verdad a la puntualidad.

"No (hay) en la existencia humana una vida ababstracta, neutra, indiferente, exenta de valor. Hay una vida (...) libre y creadora y otra de servidumbre e infecunda. Todo hombre distingue y valora los hechos y lo que es más, se da cuenta de cuando su conducta es valiosa y cuando debe ser rectificada".^{165/}

De este modo, los seres humanos eligen y guían su vida conforme a la jerarquía de valores que han adquirido a través de su medio ambiente, educación, costumbres familiares y tradición social respectiva. Este orden valorativo ha determinado el propósito que el sujeto, la sociedad en que vive y sus instituciones pretenden alcanzar; de manera que la educación en particular, como proceso mediante el cual la persona forma

^{165/} Larroyo, *La ciencia de la...*, p. 193.

e incrementa su escala valoral, juega un papel preponderante, pues influye muchísimo en la formación del marco social de valores.

En este sentido, nos interesa reflexionar en torno a los valores fundamentales planteados por los métodos educativo -- tradicional y el basado en el Desarrollo Humano respecto del hombre. En el primero de ellos, se propone que el valor principal es el de la razón, el del pensamiento a partir del cual el hombre es. Su existencia se reduce a la construcción mental o interpretación racional con las que puede medir su ser en el mundo; y la experiencia queda resumida a un conjunto de estímulos físicos sin orden y carente de significación. Para este método, los sentidos no ayudan al individuo, pues su valía se da en función de su aptitud racional y de las ideas innatas que le auxilian a descubrir la verdad, a saber: Dios, - el alma o pensamiento, y su extensión corporal. El sentir, - es pensar para Descartes; el amor, el odio, la tristeza o la alegría, el admirar e imaginar, son tratados como las seis pasiones fundamentales del alma, que deben ser dominadas como si fuesen desviaciones humanas.

Para esta concepción filosófica, lo valioso es aquello - que puede cuantificarse, medirse y precisarse. Por lo tanto, le resulta imposible confiar en los sentimientos y afectos -- del individuo, en virtud de lo cual, su sentir, voluntad y libertad se nulifican en función del conformismo al que se le -

condiciona, pues el racionalismo sustenta que la vida es producto del destino. Rechaza la incertidumbre y proclama su anhelo de certeza. No concede al hombre capacidad para responsabilizarse de la dirección de sí mismo y de su participación en el mundo.

El ser humano es valorado a un nivel anímico racional, - que deriva en una concepción material que promueve como valor máximo el tener, ya sea cosas, bienes, ideas, poder o su propio yo. La dinámica del hombre a partir de esta referencia - valoral, se determina en base a la necesidad de poseer, misma que le permite "ser". La persona siente dicha necesidad, logra sus satisfactores, los tiene, los usa y los desecha; se involucra en un continuo afán por consumir, actitud que lo -- despersonaliza, pues se valora a través de los objetos que -- consume, y con ello pierde paulatinamente su ser y su valor, o su identidad y su libertad.

La sociedad industrializada y racionalista; así como sus instituciones, se hallan inspiradas en esta filosofía y en esta referencia valoral; normalizan la ambición y apoyan el tener mediante la transmisión de su ideología, del adoctrinamiento, de la recompensa y del castigo; de la competencia y de la represión, explotando la necesidad de identidad y sobrevivencia del hombre a través de su anhelo por ser reconocido socialmente; de la filosofía contemporánea del éxito, y de la deshumanización que implican la ciencia, la técnica, la indus

trialización y la despersonalización, al determinar una jerarquía de valores encaminada a tener; es decir, al no ser.

En ella, el hombre moderno vive en función de adquirir - bienes materiales que le sirven para consumir todo tipo de objetos, que le convierten en poseedor de símbolos sociales de logro, como certificados, diplomas o distintivos, y avanza en la escala del prestigio y del dinero, tomando en cuenta sus - sentimientos o aspiraciones sólo en función de su rol dentro del sistema.

Toda esta situación supone: "...una discrepancia fundamental entre los conceptos del individuo y sus experiencias - reales, entre la estructura intelectual de sus valores y el - proceso de valoración propio que permanece desconocido dentro de sí, (el cual), forma parte de la alienación del hombre moderno con respecto a sí mismo".^{166/}

Por su parte, el método educativo basado en el Desarrollo Humano tiene como sustento axiológico de su enfoque, la - confianza en que la persona existe totalmente y en el valor - de la relación entre la experiencia, el sentimiento y la conciencia humanos. Para este método, la libertad y la autonomía del hombre lo devuelve a sí mismo como dueño de su destino, reconociendo en él su autodirectividad y capacidad social autogestionaria. Asume la incertidumbre y el riesgo en pro -

^{166/} Rogers, Carl. *Libertad y Creatividad...*, p. 185.

del cambio y la transformación positivos del ser humano y su sociedad. "...cuando nos basamos en la realidad de los seres humanos que existen, aman, odian y sufren, entonces no existe un ser que al mismo tiempo no se transforme y cambie. Las estructuras vivas sólo pueden existir si se transforman y cambian. El cambio y el desarrollo son cualidades inherentes al proceso vital".^{167/}

Para el método basado en el Desarrollo Humano, el hombre es valorado en términos de la existencia que lo revela ante el mundo; de su ser en él. Concibe a la naturaleza humana en su espontaneidad y sentimientos fundamentales, como un factor muy importante en el ser del hombre, el cual requiere de los valores de independencia, libertad, conciencia crítica y autonomía. De esta forma, el sujeto es concebido como un ser en movimiento, en continuo desarrollo y renovación, cuyos valores esenciales se conforman en relación a su ser real y no aparente, el cual refiere su ser a su experiencia humana como un principio indescriptible, ya que cada hombre es único, irrepetible, dinámico y en perenne transformación.

Se valora a la persona en su originalidad y unicidad, confiando en su ser total.

A partir de este planteamiento, nos abocamos por los valores intrínsecos a la filosofía del Desarrollo Humano, pues

^{167/} Fromm, Erich. *¿Tener o...*, p. 41.

consideramos que es necesario recuperar la concepción del hombre como un ser valioso por sí mismo como persona, digno de confianza y respeto por el sólo hecho de existir.

El industrialismo y la racionalización que guían el concepto del hombre y el proyecto para formarlo, propios del método tradicional, parecen fijar en el individuo la utilización exclusiva de sus funciones intelectuales, dejando a un lado sus emociones y propia capacidad decisoria, despojándolo "...de una parte de su humanidad y de su libertad debido a su subordinación a las necesidades y carácter del equipo mecánico". 168/

A partir de ello, al sujeto no le queda espacio alguno para el desarrollo de valores y aptitudes primordiales como la libertad, la afectividad, la realización personal, el amor, la reflexión, la creatividad y su responsabilidad en el mundo.

Partimos de la concepción del hombre como proceso, el cual "...se revela como un ser que está fundamentalmente orientado hacia el futuro, que se mueve bajo una llamada... (ya que) todo ser humano está en camino". 169/

11.5. CAPACIDADES HUMANAS

En este proceso de desarrollo de la persona, del recono-

168/ Nash, Paul. *Op.cit.*, p. 3.

169/ Gevaert, Joseph. *Op.cit.*, p. 151.

cimiento, concesión o invalidación que uno y otro de los métodos educativos analizados plantean con respecto a la capacidad humana, depende en gran parte el proyecto de hombre que los inspira.

El método tradicional estima que el hombre no posee elementos para conocerse a sí mismo, autoafirmarse, autodirigirse y responsabilizarse de su ser en el mundo. No le concede facultades de investigación, discernimiento o creatividad, -- pues aparece como un ente moldeable que, por no tener capacidad de realizarse, debe ser formado, instruido, domesticado; resulta entonces que lo cosifica, masifica y despersonaliza, llevándolo a producir sentimientos y acciones de apatía y desinterés que, al fomentarlos, nulifican paulatinamente su iniciativa y creatividad.

El método tradicional concibe a la persona estáticamente, por lo que sus facultades de actuar, elegir y decidir ni siquiera son consideradas. No le reconoce capacidad alguna de conciencia crítica, ni mucho menos que pueda involucrarse en su realidad utilizando su poder transformador.

El sujeto educativo es considerado como instrumento, - - (...) (el cual) está expuesto a un proceso de alienación durante su vida escolar y, por lo tanto, en el delicadísimo periodo de maduración, (teniendo) como destino final de su edad la unidimensionalidad (...) y, por tanto, la alienación.^{170/}

^{170/} Bertin, Giovanni. *Op.cit.*, p. 69.

Para el método basado en el Desarrollo Humano, el hombre es básica y fundamentalmente capaz. Advierte en él potencialidades innatas que lo guían y promueven hacia su autodesarrollo; a vivir plenamente su ser, pues reconoce, siente y asume sus sentimientos, ideas, acciones y actitudes ante la vida, impulsado por una tendencia propia hacia lo trascendental.

Este método considera que el hombre tiene una disposición intrínseca, que lo lleva a ser consciente y creativo en todos los aspectos de su existencia; concibe en él disposiciones que le facilitan descubrir y entender sus experiencias, con las que puede conocerse a sí mismo y ampliar su sentido de exploración, comprendiendo más su ser y el ambiente que lo rodea; le concede la facultad para comunicarse y establecer relaciones personal y socialmente constructivas, responsabilizándose de su existencia y de su ser social, ya que es apto para decidir qué persona ha de ser, y de comprometerse con la sociedad en que se desarrolla, tomando conciencia y actuando en forma crítica a fin de elegir, decidir y liberarse de la domesticación, la desaprobación y del fracaso que el sistema le impone.

La persona realiza su potencialidad al reconocer en sí misma recursos personales que le impulsan a perfeccionarse, vivir libremente a través de llevar a cabo todas sus capacidades, respondiendo siempre a ese núcleo que lo guía hacia algo nuevo.

La persona así concebida, es apertura, porque su esencia es siempre dinámica, pues encuentra en su naturaleza humana - aquello que le permite "...volcarse hacia lo que lo circunda, preocuparse por ello y mantener relaciones y proyectos con referencia a ese objeto que encuentra".^{171/}

Es así que se otorga al hombre disposición para percibirse y notar lo que hay en torno suyo y conocerlo, entendiendo esta suficiencia como un medio para ser y actuar como un ser humano. Por ello, este enfoque se fundamenta en la hipótesis de que el individuo es hábil para dirigirse a sí mismo y de que "...tiene el suficiente poder como para tratar de manera constructiva todos los aspectos de su vida que puedan llegar al nivel de su conciencia".^{172/}

En virtud de lo anterior, estamos de acuerdo con el planteamiento del método basado en el Desarrollo Humano, pues consideramos necesario que la acción educativa sea realizada, --partiendo de la base del reconocimiento explícito del hombre en su calidad de ser total, perfectible, con capacidades propias que le permiten vivir todas y cada una de sus experiencias, hasta lograr poco a poco su autorrealización como persona y ser social.

^{171/} Gutiérrez Sáenz, R. *Hombre y mundo contemporáneo*, Revista de Filosofía N° 8, UIA, México, p. 152.

^{172/} Rogers, Carl. *Client-centered Therapy*, Boston, Houghton Mifflin, 1951, p. 24.

12. CONCEPTO DE EDUCACION

12.1. INTRODUCCION

En este capítulo nos interesa analizar y comparar la concepción educativa de ambos métodos, pues en la base de ella - es donde tendrá lugar el desarrollo de la actividad educativa.

Nuestra intención es responder a preguntas, tales como: ¿Qué es educar para ambos métodos? ¿Cómo concibe la educa- - ción cada uno de ellos? y ¿Cuál responde a lo que el término educación significa?

En este caso, las categorías a estudiar serán: Concepto de educación, objetivos, aprendizaje, valores, participación y socialización.

Nos preocupa el hecho real y vivido de que no todo el saber crea conciencia, y que el saber impartido en las escuelas actuales, es mera información, la cual no forma y no es apli- - cable generalmente a los intereses del educando, además de -- que la educación en nuestra época gira, primordialmente, en - torno al pasado, en lugar de poner su acento en el presente - donde late el futuro.

12.2. CONCEPTO DE EDUCACION

El método tradicional concibe la educación como un conjunto de contenidos, que pueden transmitirse al alumno para -- que los memorice. Instruir, enseñar, adoctrinar, amestrar, -- con conceptos que definen este modelo de educación, condicionando al estudiante a fin de que se adapte pasivamente a las circunstancias y comprenda la realidad en forma parcial.

Respecto al método que tiene su base en el desarrollo humano, la educación es entendida como un proceso vivencial que, a partir del aprendizaje de contenidos y experiencias, incrementa las capacidades potenciales de la persona, supuesto que le resultan significativos por su utilidad para solucionar -- los problemas cotidianos y debido, también, a la relación que descubre con su autodesarrollo y supervivencia.

La educación puede considerarse como una acción o influencia dirigida a formar al hombre; logra espontánea o sistemáti^camente, según el caso, que las aptitudes vigorosas humanas -- adquieran poco a poco el crecer adecuado y natural.

La palabra educación deriva de dos voces latinas: educa^re, procedentes del verbo *educare* o *ex-ducere*. La primera -- raíz *ex* denota dirección, ya que significa fuera, hacia afue^ra, y la segunda *-ducare* o *ducere-*, quiere decir conducir, -- llevar. De acuerdo con estas raíces, educación, desde el punto de vista etimológico, expresa "conducir o llevar hacia - - afuera".

La educación es un proceso esencialmente humano, ya que presupone disposiciones exclusivas del hombre, tales como: la inteligencia, que le permite aprender y planear su perfección; la libertad, para realizarse personalmente; el poder, con el cual se comunica, relaciona y socializa.

No podemos compartir la doctrina tradicional, porque su concepción se reduce a un adiestramiento y a una adquisición mecánica de datos. La educación se equipara con un enriquecimiento automático, similar al que realizan los animales más próximos al *homo sapiens*. La educación no es un entrenamiento, ni se adquiere por la simple trasmisión de contenidos, -- sean éstos teorías, valores o maneras de ver la vida, sino a partir del descubrimiento que el sujeto logre de su experiencia.

Lo más importante de todo esto, resulta del olvido de -- que la educación es un proceso fundamentalmente humano, y que a través del tiempo separamos la realidad educativa de la verdad humana. La educación actual, en nuestra opinión, ha perdido su razón de ser para convertirse en un instrumento de -- condicionamiento y mediatización de la persona.

Otro aspecto que nos parece valioso, es el de que la educación ejerce fuerte influjo en la sociedad y viceversa, y -- que no podemos olvidar su trascendencia.

Inicialmente, la educación transmitía el acervo teórico, tecnológico y simbólico de la sociedad, a las generaciones --

posteriores. Sin embargo, pasado el tiempo creció el número de las invenciones y descubrimientos del hombre, provocando - que dicha transferencia espontánea fuera más difícil; así surgió la institución escolar como el medio para que el legado - de las generaciones pudiera ser perpetuado. Esta vino a ser la actividad esencial de la educación, olvidándose del nacimiento de situaciones vinculadas con la esencia del ser humano en el aquí y ahora. "Es la educación, a decir verdad, un proceso por obra del cual las nuevas generaciones se apropian los bienes culturales de una comunidad; un hecho gracias al - cual niños y jóvenes entran en posesión de conocimientos científicos y formas de lenguaje, costumbres morales y experiencias estéticas, destrezas técnicas y normas de vida".^{173/}

Todo lo anterior nos obliga a pensar que la educación -- tiene que recuperar su verdadero sentido, pues se convirtió - en actividad paralizante del sujeto por no considerar su totalidad.

La educación no es algo ajeno al individuo, nace de él, de su creatividad y deseo de compartir lo que aprende. Por - ello, lo empalma con su ser y le permite participar en el trabajo colectivo que es el proceso educacional. Esto repercute positivamente en la sociedad, ya que si la persona se aleja - cada vez más de su humanidad, el recuperar o hallar su senti-

^{173/} Larroyo, Francisco. *La Ciencia de la...*, p. 39.

do ha de vincularlo en forma estrecha con su ser social.

12.3. OBJETIVOS

La educación es una realidad social perenne. No hay educación sin sociedad, ni ésta carente de aquélla. Gracias a la educación, la sociedad se mantiene, propaga y eleva a superiores formas de vida. Si consideramos esto, podemos afirmar que los objetivos de la educación con respecto al proyecto de hombre que se tenga, habrán de determinar el hecho educativo. Así, la finalidad del método tradicional persigue un claro -- condicionamiento del ser humano, para acumular datos e información, al mismo tiempo que convertirlo en un ente disciplinado, apegado a reglas y reglamentos rígidos sin relación con él; manipulable, con muy pobre capacidad analítica; dependiente, sumiso y conformista.

Por su parte, el método basado en el Desarrollo Humano - pone su interés en facilitar el crecimiento y evolución de potencialidades, como son: pensar críticamente, crear, sentir, trascender. Le importa liberar capacidades útiles al sujeto para resolver sus crecientes complejidades en situaciones reales. Busca la formación de un ser original, creativo, libre e independiente, que aprenda a aprender.

Larroyo observa: "El objeto de la educación es el hombre; el objeto de la ciencia de la educación es la esencia y deve-

nir"^{174/} del hombre como totalidad. Retomando esto, pensamos que el objetivo del método tradicional va en contra de la persona y del propósito que se ha planteado la ciencia de la educación. El condicionar a un individuo para ciertos fines, resulta agresivo, pero más lo es cuando se consigue a través de la educación. Tampoco acusamos a hombre alguno, pues consideramos que en un principio y deliberadamente no se plantearía esta deformación de la enseñanza. Sin embargo, con el transcurso del tiempo y sabiendo sus frutos y resultados, no se podía dar marcha atrás, pues el desarrollo de la sociedad industrial era inminente.

Creemos, asimismo, que su loable objetivo se ha perdido, puesto que al promover una visión parcializada de la existencia, se concreta a formar seres acrílicos, manipulables y, -- por lo tanto, fácilmente integrados al sistema y a su ideología.

A diferencia del método tradicional, el desarrollo humano tiene su centro de interés en el sujeto como ser integral, sus aspectos, etapas, características y medio ambiente. En este sentido, el término que define a este enfoque es el de *paideia*, lo cual quiere decir "una formación humana completa".

La educación, al perder el conocimiento claro de su objetivo esencial y humano, también lo hace respecto de la forma-

^{174/} Ibidem, p. 36.

ción de una sociedad humanista, con todas las secuelas que esto trae consigo, tales como: la tecnificación, en lugar del trabajo colectivo y dignificante; la competitividad y no la colaboración; la búsqueda de recompensas materiales en vez de la significatividad que es posible tenga la acción del individuo en sí misma. En una palabra: la deshumanización.

Es por ello que consideramos necesario insistir porque la educación recobre su razón de ser, su sentido esencialmente humano, de modo que le sea viable cumplir los fines primarios que le originaron, en términos de la formación de la persona como un ser pensante, creativo, constructor, socialmente relacionado e interesado siempre por erigir una sociedad más justa y más humana.

12.4. APRENDIZAJE

Estos objetivos se logran en el proceso educativo, fundamentalmente a partir de los resultados del aprendizaje por parte del alumno; así, para el método tradicional de enseñanza, el acento se carga en la pasividad del educando; aprender quiere decir retener en la memoria lo que se le enseña, lee u oye, contenidos carentes de *significado*. En estas circunstancias, una cosa aprendida está expuesta a olvidarse.

El desarrollo humano diverge, pues aprender *significa* adquirir en y por la acción, experiencias y, en general, cierto nuevo modo de comportamiento en la vida, promoviendo de algu-

na manera nuestro ser. Conocer una cosa nueva es nada menos que vivirla en pensamiento, sentimiento y respuesta corporal; se refiere a un aprendizaje penetrante que le importe en su vida. Opinar, inventar, indagar en contacto con la realidad, son componentes del aprendizaje en este método.

No estamos conformes con el tipo de aprendizaje tradicional, pues reduce al *hombre* a la categoría de computadora, además de que pierde su tiempo aprendiendo materias que no le -- significan algo esencial y que después olvidará.

Para que una educación logre un efecto determinado, requiere penetrar en la vida y experiencia reales del educando. El ser humano aprende lo que vive, y ello lo transforma en -- conducta. Si es una idea, ella surgirá en el espíritu del -- que aprende como una respuesta apropiada de su parte a una si tuación que la exige; esto es, decidirá en alguna situación - real de la vida -probablemente en diferentes circunstancias - decisivas, para asegurar la fuerza del aprender- como un me-- dio de responder a cada momento en que la decisión es perti-- nente. El aprendizaje se convierte así en una forma de vivir. El uso adecuado y oportuno de lo aprendido, constituye, por - así decirlo, la clave del aprendizaje.

Pensamos que aprender forma el aspecto medular del acto educativo, y que facilitar al individuo una dinámica que le - permita encontrar significados, implica un aprendizaje a partir de la realidad concreta en que se desarrolla, apropiándo-

se verdaderamente de lo que aprende. De esta manera, es capaz de aplicar el conocimiento que le da su experiencia, en situaciones existenciales concretas que le llevan a recrearlo, a autoexigirse congruencia con su ser, a desafiar su forma de estar en el mundo, impulsándolo a transformarlo y a actuar en él.

12.5. VALORES

Ahora bien, a través de este proceso de aprendizaje, la educación transmite al educando una serie de valores que influyen predominantemente en su capacidad para aprender en forma significativa o no, y para actuar de acuerdo a ellos, ya que toda pedagogía es axiológica pues la culminación del acto educativo es, justamente, la realización de valores. Estos se encuentran implícitos en la educación y pueden ser detectados a partir de los objetivos que plantea. Nos interesa en particular recalcar dos fundamentos de la educación, de carácter socio-axiológico: 1° El que la sociedad tiene fuerte influencia en la educación, y 2° Esta se completa cuando es una educación para la comunidad. Ella postula: a) Conciencia y comprensión de la persona como miembro o partícipe de la comunidad. b) Solidaridad en los bienes y valores al servicio de los ideales comunes: justicia, amor, respeto, sinceridad, honradez, fidelidad, lealtad, bondad.

El valor cultural específico de la educación es la idea

de formación, el ideal del desarrollo de la personalidad, el cultivo de las esencias humanas. Un sujeto se forma en la medida en que su acervo cultural (ciencia, arte, moral) transforma su vida y su conducta, y cuyo crecimiento espiritual, - en constante aumento, se alimenta de contenidos objetivos plenos de valor.

El acto educativo está pletórico de valores, derivados del fundamental. Por ejemplo: valores personales de educando y educador como la destreza y aptitud; valores didácticos como eficacia y vitalidad docente.

No negamos el hecho de que, en alguna forma, la educación tradicional ha inculcado ciertos valores de importancia para bien de la sociedad. Sin embargo, podemos notar que la educación, al estar inmersa en un sistema capitalista, tiene valores de tipo mensurable. Todo se reduce a la categoría de "poseer"; en consecuencia, la formación proporcionada por el sistema educativo tradicional, se dirige en la vía del acumular, tener, dominar y siempre referente a lo exterior. Se le da valor al individuo por el tener y no por el ser.

Los valores derivados del Desarrollo Humano van en la línea del ser. La formación humana total es lo principal; esto conlleva valores como: respeto, confianza, amor y libertad. - Se define su estructura como cambio y transformación orientados hacia un constante perfeccionamiento. Se le da valor a la persona en sí, no a partir de sus posesiones; se cree en -

que la naturaleza humana es constructiva y digna de confianza; adopta la verdad como proyecto, no como posesión; debe ser -- más bien construida que conquistada; nadie la posee, todos la buscamos.

Existe, pues, un valor cuantificable, medible, pesable, para nuestra sociedad. Pero nos parece artificial la valoración de un ser y de una sociedad a través de números. Un -- país desarrollado no forzosamente es un país humanamente evolucionado, y esto, aplicado al hombre, *nos lleva* a afirmar -- que no necesariamente quien lo posee todo o mucho, es valioso como persona. Por sus cosas, lo es; en cuanto individuo, ya que para la sociedad actual, tiene valor por virtud de la posesión material. De este modo, la realidad en que vivimos -- nos enseña a valorar exteriormente, nos dirige a aplicar en -- todos y cada uno de los momentos de la existencia, los valo-- res aprendidos desde pequeños. Poseer es lo importante; consumir, acumular bienes, nos da "valor" como personas. "Cuán-- to tienes, cuánto vales"; reduciéndonos a la categoría de ob-- jetos y por lo mismo, a llenar nuestros vacíos internos con -- cosas. "La racionalización relaja el quehacer de la humana -- existencia al simple esfuerzo por lograr éxito y provecho, -- por conseguir seguridad, bienes materiales y placeres"^{175/}

Lo más importante y esencial es el interior, y en este sen

^{175/} Lersch, Philipp. *Op.cit.*, p. 92.

tido nuestra educación no nos ha ayudado hasta hoy. Necesitamos recobrar el valor en la persona; de otra manera, nuestra valoración se confiará a las cosas.

Queremos recalcar *que no estamos* en contra de que la persona tenga bienes materiales, pero sí respecto de la importancia que la educación y la sociedad en general dan al "tener" como medida de valoración personal. Por supuesto que todo -- ser humano debe poseer aquello que le permita satisfacer sus *necesidades*, pero creemos que en la medida en que el "tener" siga rigiendo la vida de la humanidad, en cualquier ámbito, -- sea el acumular conocimientos para tener el poder; sea el *acopiar* virtudes para tener prestigio y, en fin, se condiciona -- la naturaleza del individuo a la posesión y acumulación de -- elementos, sean cuales fueren, estamos parcializando al hombre y desintegrando su verdadero significado: su ser.

12.6. PARTICIPACION

Dentro de este proceso de interacciones entre la sociedad y el individuo, la educación confiere posibilidades para que participen el maestro y el alumno en el quehacer educativo. En el método tradicional, estas oportunidades para el *estudiante* son muy limitadas. A él se le entregan, ya hechos, programas, decisiones, quehaceres, materiales, etc. Por lo -- tanto, manifiesta una falta de interés e iniciativa, pues no comparte los proyectos educativos elaborados por otros. Este

educando no produce su conocimiento, le llega hecho. "Para - lograrlo se 'educa' al hombre en la adaptación acrítica a un orden, inculcando el respeto incondicional a la ley y a la autoridad".176/

Al ser el desarrollo humano un método dinámico y pluridireccional, facilita la participación activa de sus miembros. Existe una intervención del alumno en todo el proceso, inte--grando sentimientos, acciones y experiencias; aquí la comuni--dad educativa colabora estrechamente en el logro de sus metas, trabajando en forma conjunta en el "como" de su actividad. - Así, el estudiante no se extraña de los propios contenidos y materiales, pues ha tomado parte en la selección de ellos. - El conocimiento que de los fines de su educación tenga el - - alumno, promueve su interés, intensifica su atención y coope--ración, e incita su capacidad imaginativa. Además, contribu--ye a formar hábitos inteligentes y creadores, ya que el desa--rrollo humano considera que el educando tiene derecho a cola--borar, en lo que finalmente constituirá su educación.

En el método tradicional, lo importante es que el maes--tro conozca qué se va a llevar a cabo, sin interesar en este sentido la participación del estudiante, fomentando un siste--ma autocrático y manipulador en todo el proceso. Contraria--mente, el desarrollo humano facilita la ayuda conjunta, a la

176/ Suárez, Reynaldo. *Op.cit.*, p. 43.

que considera un fin en sí para lograr el crecimiento de la comunidad; por lo tanto, su sistema de trabajo es democrático.

Nos parece fundamental que la persona se forme en el trabajo colectivo, asumiendo responsabilidades comunitarias durante el proceso. Esto no quiere decir que se ajuste sólo a un paternalismo que le lleve a ser pasivo y dependiente, sino centrarse en lo que los demás pongan a su alcance, pero condicionando y limitando su capacidad de injerencia.

12.7. SOCIALIZACION

Uno de los principales elementos en el aprendizaje de valores, es la socialización, la cual consiste en "...un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, mediante el cual éste asimila las pautas, normas y costumbres compartidas por los miembros de la sociedad, y aprende a conducirse en la forma más común a ella, adaptándose y abriéndose a los demás. Cabe destacar la interacción, la asimilación, la adaptación, la apertura a los demás, la conducta aprendida y los dinamismos del proceso".^{177/}

La educación está ligada a las estructuras sociales, mismas que le dan vida; no se concibe sin ellas. La escuela es la institución que culmina la madurez social del niño, quien en el seno familiar se ve con pocas posibilidades de relacio-

^{177/} Hilgard, E. *Introducción a la Psicología*, Vol. I, Ed. Morata, Madrid, 1966, p. 120.

narse con personas ajenas. La socialización es un aprendizaje; se nace referido a los demás pero se aprende a respetarlos, a tolerarles, a comprenderles y a ayudarles.

A través de este capítulo, hemos destacado algunas características del proceso de socialización promovido por la pedagogía tradicional, tales como: el individualismo, la competitividad, la desigualdad y los desequilibrios económico, racial, social y cultural, que fomentan el éxito en base a la posesión de bienes materiales, poder, status, reconocimiento y prestigio.

El sistema tradicional no facilita al niño el descubrimiento del yo, del tú y del nosotros, sino que, por el interés, recompensas y reforzamientos materiales o sociales, califica a los demás como sus contrincantes a quienes ha de vencer para llegar a ser alguien en la vida.

También influye en el proceso de discriminación del niño, ya que desde el inicio de su vida y de infundadas desigualdades, aprende a comparar, a oprimir, a juzgar. Asimismo complica su existir en relaciones de poder, que cambian su carácter de hombre seguro, porque la imagen de autoridad percibida lo llena de impotencia y humillación. La falta de creatividad y responsabilidad que promueve dicho método, origina que individuos así educados no se comprometen socialmente y tomen actitudes que no les confronten.

En cambio, el método basado en el Desarrollo Humano, al

fomentar la autoaceptación, el autoconocimiento y las relaciones interpersonales abiertas, propicia que el sujeto descubra que el otro es un colaborador, un ser valioso digno de respeto y confianza. Vivir valores enfocados al SER, promueve la igualdad humana, el equilibrio económico, la responsabilidad y el reconocimiento de valía del ser como persona. A través de este método, el niño afirma su individualidad y advierte - su obligación moral como integrante del grupo, con el cual se puede comunicar, relacionar y enriquecer.

Consideramos que el proceso de socialización que la persona viva en los primeros años de su existencia, es muy importante por las características de sus relaciones futuras; de este modo, generaciones completas educadas bajo estos valores, han dado una sociedad injusta, desequilibrada y deshumanizada; por esto, apoyamos un cambio en el ser social del hombre: - - creemos viable facilitar experiencias que le hagan comprender su calidad humana y, por lo tanto, la de los demás individuos, de manera que disfrute posteriores relaciones más igualitarias, abiertas y honestas, que propicien su influencia positiva y constructivamente a partir de su ser crítico, confrontante y creativo.

"Todo hombre es una vocación que consiste en ser llamado a desarrollarse, a superarse a trascenderse (...) en ese movimiento continuo de progresión que le impulsa a ir siempre más lejos y le obliga a defenderse de la adaptación y la seguri--

dad; a liberarse interiormente en esa continua conquista de -
sí mismo que supone toda personalización (...) (y) que requier
e una actuación personal y responsable".178/

178/ Pereira de Gómez, María Nieves. *Educación Personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*, Ed. Trillas, México, 1981, p. 37.

13. LA FAMILIA

13.1. INTRODUCCION

En este capítulo pretendemos analizar el papel que desempeña la familia en el proceso de formación del individuo. Intentamos responder a preguntas fundamentales en torno a qué tipo de familia apoya al método educativo tradicional y al basado en el Desarrollo Humano; por otro lado, qué elementos importantes de la dinámica familiar intervienen en reproducir la estructura educativa, y cuáles son los que permiten un cambio en ella.

Así como hablamos del proyecto de hombre implícito en la educación institucional, nos parece conveniente retomarlo en el núcleo familiar, sabiendo de antemano que la familia es el centro primario con el que el niño se relaciona.

Para el análisis y desarrollo de este capítulo, nos parece oportuno estudiar las categorías siguientes: concepto de educación, ambiente familiar, roles, autoridad, comunicación y socialización.

13.2. CONCEPTO DE EDUCACION

Si calificamos a la familia como una institución que da-

ta de mucho tiempo atrás, y que por sus funciones y características sobrevivirá de una manera u otra, es pertinente recalcar su papel de columna principal en la sociedad, núcleo del desarrollo del individuo, quien heredará de ella rasgos fundamentales para su crecimiento.

Nos interesa destacar que la persona formará su ideología y valores sociales y psicológicos, a través de la absorción del marco de referencia de la familia de la que proviene.

Bajo estos parámetros, afirmaremos que el concepto que la familia tenga de la educación, derivará de la ideología -- que sostenga, y en base a ella elegirá el sistema educativo -- que se apegue a sus intereses materiales e ideológicos. "Un individuo refleja de manera notable, no sólo el tipo especial de organización familiar, sino toda la escala de valores, hasta tal punto que sería posible conocer toda la dinámica interna y su ideología conociendo solamente el sistema educativo de su elección".^{179/}

La familia tradicional, con su sentido conformista, convencional y costumbrista de estar en el mundo, estima que la educación es una forma de obtener información, prestigio y -- status, deseando avanzar en la escala del reconocimiento y el dinero; si éstas no son sus ambiciones, se le califica como -- "desviada". Podríamos resumir en la siguiente cita, lo que --

^{179/} Azevedo, Fernando. *Sociología de la Educación*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1981, p. 196.

esta familia entiende por educación: "Para la mayoría de los padres lo que importa en efecto, no es la formación, el enriquecimiento profundo de la persona de sus hijos, sino la instrucción suficiente para afrontar los exámenes, ocupar plazas codiciadas, ingresar en tal escuela o meter el pie en alguna casa de negocios o en la administración de Estado".^{180/}

Ahora bien, otra de las actitudes sostenidas por la familia tradicional, es el no intervenir en la actividad escolar; esto quiere decir que se adapta a lo que se tenga elaborado - para el quehacer educativo. No se plantea la posibilidad de tomar decisiones en planes, programas, proyectos, etc. Para ella, todo está previsto por los agentes de la enseñanza; - cree o está acostumbrada a que nada más le compete inscribir a sus hijos y, en el mejor de los casos, llevarlos al plantel a revisar tareas y, a veces, entrevistarse con el profesor o directivos. Se conforma tan sólo con que sus hijos logren buenas calificaciones, pasen de año y aprendan lo correspondiente al programa respectivo.

Es un grave error el afán de los padres por obtener una educación exclusivamente académica, pues originan seres muy brillantes; individuos que saben muchos datos pero carecen de habilidades para funcionar cotidianamente, como son: el manejo de relaciones interpersonales o el adecuado conocimiento -

^{180/} Freinet, Celestine. *Op.cit.*, p. 24.

de su conducta, toma de decisiones, expresión de emociones y sentimientos, etc.

Para la familia que opta por una enseñanza basada en el Desarrollo Humano, el trabajo educativo supone un esfuerzo -- conjunto familia-escuela para adquirir la armonía de la interacción del niño en estos dos ambientes. Es por ello que el -- concepto de educación que tiene esta familia, corresponde a -- una comunidad educativa donde los padres participan estrechamente en la escuela, a fin de que la persona adquiera información y que su crecimiento sea integral. Esto significa crear las condiciones favorables para el desenvolvimiento natural -- de los sentimientos morales y sociales; que la persona aprenda más fácilmente a tener en cuenta al prójimo, a realizar -- concesiones por los intereses y preferencias de su comunidad, y que obtenga el aprendizaje de la ayuda mutua; crearle conciencia a través de la interiorización entendida como: "Un -- volver a recobrar aquel centro íntimo y profundo de nuestra -- alma, del que provienen los movimientos del corazón... El corazón es aquel fondo del alma en el que el contorno resuena y brilla como horizonte de cosas y seres que llevan en sí su valor, de cuyo ser y sentido recibe la existencia humana plenitud y significación. En los movimientos del corazón, el hombre descubre el mundo no como conjunto de cosas disponibles y a la mano, no como valores extrínsecos y utilizables para un

fin, sino como valores en sí",^{181/} así como despertar su sentido crítico, su imaginación y capacidad creadora. Enseñarle a ser auténtico, lo cual quiere decir "...la fidelidad al propio proyecto vital".^{182/} En fin, adiestrarle a vivir su experiencia, hecho que no se puede negar, pero que para cada individuo adquiere diferentes matices de acuerdo a la concepción que se tenga del mundo.

La Familia en el Desarrollo Humano se interesa, además - del plano intelectual, por acrecentar potencialidades que conforman a la persona, facilitando el proceso de ser uno mismo, aquella parte que una vez Descartes negara al dividir al hombre en cuerpo y razón, olvidando el espíritu que lo hace persona "humana". "Por encima de la razón, reducida al pensamiento matemático-racional, está el corazón que reúne intuición e instinto y delicadez, con la penetración del espíritu. Sólo al corazón se le revela la profundidad y plenitud de la realidad".^{183/}

Muchos autores critican a la familia y han llegado a sugerir su abolición; sin embargo, desde nuestra perspectiva, - la relación familia-escuela se considera básica para el desarrollo óptimo del sujeto. El pensar en la escuela como una - institución en la que se puede "abandonar" el cuidado de los

^{181/} Lersch, Philipp. *Op.cit.*, p. 95.

^{182/} Gutiérrez Sáenz, R. *Hombre y Mundo...*, p. 155.

^{183/} Coreth, Emerich. *Op.cit.*, p. 69.

hijos sin intervenir los padres, nos habla de falta de compromiso por parte de los mismos en la tarea de educarlos conjuntamente. Deslindar responsabilidades por el hecho de estar concentrados en producir y no querer renunciar a ello, trae consigo la separación de familia y escuela, y divisiones en el proceso educativo del individuo.

El propio sistema ha marginado a los padres en la solicitud y atención de educar a sus hijos. La pérdida de interés, su conformidad y apatía, se deben a la misma mediatización en que vivimos. Los progenitores sienten que no controlan el quehacer educativo formal, pues todo está en los hombres que dirigen desde arriba. En otros casos, el motivo de este aislamiento es el desconocer la trascendencia pedagógica, o bien, que los padres no tienen orientación de cómo pueden cooperar en diversas situaciones escolares. "Los padres inseguros o infelices, los maestros incompetentes, los gobiernos totalitarios, todos se esfuerzan en lograr una conformidad que no ofrezca peligros y por ende destruyen la capacidad creativa".^{184/}

El grupo primario representa una situación social concreta que influye directamente la conducta; es parte de un todo como lo es el mismo hombre. Pensamos que la familia y la escuela son fundamentales en el cambio social; y si esta institución no forma al hombre con elementos para volver sobre sí

^{184/} Nash, Paul. *Op.cit.*, p. 299.

mismos a su interioridad o a humanizarlo, será imposible la transformación dentro de las áreas, estructuras y esferas humanas y sociales.

Nuestro análisis nos conduce al punto en que no podemos dar soluciones paliativas, ridículas e insignificantes al mundo actual, a la vida del hombre y a la educación; o bien, la resolución interna en el ser humano es tal o no existe alternativa. Esto quiere decir que, o atendemos primero a una revolución filosófica profunda, llevada al cabo a través de la educación, escuela-familia, o simplemente no habrá posibilidades para el desarrollo adecuado de la persona con todas sus potencialidades.

Asimismo, creemos que este camino al humanismo, logrado conjuntamente por la familia y la escuela, contribuirá a la transformación de los factores político, económico y social de la humanidad, motivando ello el mejor ejercicio de esa apropiada educación.

13.3. AMBIENTE FAMILIAR

Hemos planteado que la familia juega un papel de suma importancia en el proceso de aprendizaje y crecimiento del ser humano, pues constituye el espacio primario en que se desenvuelve. Destacaremos algunas particularidades del medio ambiente relativo a familias que respaldan al método educativo Tradicional o al basado en el Desarrollo Humano.

A este medio ambiente lo integran aspectos físicos y psicológicos que conforman la atmósfera de las interacciones entre padres e hijos; nos referiremos a los segundos, porque -- tiene mayor injerencia en la formación de la personalidad, y porque determinan, en gran medida, el aprovechamiento de las condiciones físicas.

"No sólo imita el niño inconscientemente la conducta de sus progenitores, sino que absorbe la atmósfera general de su hogar; amistosa y comprensiva, hostil y antagónica o preocupada por la posición social. La atmósfera de la casa es el decorado para todo lo que pretendemos inculcar (al niño)".^{185/}

La familia tradicional se establece en forma estática, - interactuando bajo un clima de autoridad por dominio, de incomunicación y de rigidez. Trátase de un tipo de familia que - ~~ya~~ creando una dinámica interna, que obliga a sus miembros a vivir con restricciones limitadoras del crecimiento de cada - uno como persona. Esta atmósfera refleja el pensamiento de - los padres respecto de lo que es o debe ser su familia desde el punto de vista interno, y, en gran parte, la forma de relacionarse como el medio social que los circunda, limitándose - de manera pasiva a usar los elementos del mismo. Por ejemplo: Un padre puede reproducir en su relación familiar, la imagen de sí mismo en cuanto a su rol como profesor, ejecutivo o mi-

^{185/} Dodson, Fitzhugh. *El Arte de ser Padres*, Ed. Aguilar, Madrid, 1981, p. 220.

litar, sin tener una clara diferencia de las necesidades a sa tisfacer en una u otra circunstancia. Además, utilizar pasivamente los factores sociales, lleva a los padres a reproducir actitudes, comportamientos y hasta valores, que la sociedad trasmite a través de los medios de comunicación en cuanto a la importancia de la imagen, la moda o el consumo. No se -- usa la creatividad para intentar obtener medios que permitan al niño un mejor desarrollo, pues existen áreas muy reducidas de intercambio o de acción. Ejemplifiquemos: Se aprovecha un corral para introducir a un pequeño so pretexto de proporcionarle mayor seguridad; esto lo hará sentir que su libertad ha sido restringida, e incluso calificarse como un estorbo.

En el aspecto de la comunicación, el intercambio se ciñe ante el imperativo de la televisión, limitando las posibilidades de compartir a un nivel de diálogo.

Ahora bien, la familia cuya dinámica interna está basada en el Desarrollo Humano, vive un ambiente de amor, respeto y comunicación que sustenta el proceso de crecimiento de sus miembros; la relación entre padres e hijos va dándose a partir de la base de la genuinidad, la aceptación y la empatía, de modo que los pequeños se desenvuelvan libre y abiertamente.

Ya comentamos que los progenitores son el medio ambiente de sus hijos, fundamentalmente en los primeros años de su vida; de ahí que dicho tipo de padres manifieste un continuo in terés por el desarrollo de sus niños, y cree las condiciones

más adecuadas para ellos; procura que sientan suyo el hogar, tengan un papel en la toma de algunas decisiones y se consideren escuchados y queridos.

"El intercambio positivo genera unión y más interacción positiva; el negativo provoca desintegración y dolor creciente. Lo que aprendemos depende en gran medida del medio ambiente en que vivimos".^{186/}

Creemos necesario instar a que la familia se cuestione en torno a los esquemas, valores y posturas sociales que transmite a sus hijos por conducto del ambiente familiar formado. En la medida que procure crear una atmósfera positiva, cuyas interacciones faciliten la formación de hábitos favorables para los hijos y promueva el intercambio satisfactorio con ellos, se hará un mejor manejo de la autoridad, de la comunicación y de la relación interpersonal en sí misma.

13.4. ROLES

Otro aspecto importante que atañe a la familia como institución social inserta dentro de una cultura, es la transmisión de roles.

La sociedad conforma poco a poco patrones de conducta, costumbres y tradiciones, que la persona debe cumplir a fin -

^{186/} Aguilar, Eduardo. *Op.cit.*, p. 23.

de adaptarse a su grupo social. La cultura enseña a los individuos a desarrollar su personalidad de acuerdo a un modelo determinado, que transfiere mediante la ideología y que es valorado por los beneficios conferidos a la sociedad.

El sujeto va ocupando un lugar específico dentro de la sociedad, llamado *status*. Nace con varios: El de ser hombre o mujer, miembro de un grupo racial o étnico, pertenecer a -- una clase social determinada, o el de hijo mayor o el más pequeño. Otros *status* son los que debe adquirir, tales como: - Ser esposo, profesionista o padre. Tenemos entonces que tanto uno como el otro de los *status*, porta consigo una serie de conductas y actitudes determinadas por la ideología, a la -- cual se le denomina *rol*.

Personal o grupalmente, el hombre asume roles que lo definen a partir del cumplimiento de las expectativas de otras personas. Así, un individuo puede ejercer tantos roles como funciones realice; por ejemplo, jugar el rol del patrón o empleado si representa lo esperado; sin embargo, a través del -- tiempo formarán parte de su personalidad.

"La personalidad de un individuo se forma básicamente -- (en los primeros años de su vida), pero el concepto que tiene de sí mismo, sigue desarrollándose particularmente con relación al número de roles que tiene que representar".^{187/}

^{187/} Brennecke y Amick. *Psicología y la Experiencia Humana*, - Ed. Logos, México, 1981, p. 66.

Ahora bien, la estructura de la familia se fundamenta en los tres elementos esenciales siguientes: El padre, la madre y los hijos. Estos roles son desempeñados por cada uno de -- los miembros del núcleo familiar, de acuerdo a los parámetros que la sociedad les impone. El marido-padre tiene el deber -- de proporcionar a su familia, bienes materiales de subsistencia y, haciendo uso de la autoridad que le da su "poder" de -- padre, dictar las pautas de comportamiento del grupo y de cada uno de sus integrantes. La esposa-madre desempeñará el pa pel de sumisa y abnegada, y de procrear y cuidar a los hijos, aceptando el rol conferido por la sociedad en base a las ex-- pectativas de su marido.

Los hijos, por su parte, deben asumir un rol pasivo, lo cual aprovechan los padres para moldearlos de acuerdo a lo -- que consideran más benéfico. Los pequeños aprenden ciertas -- actitudes y creencias sobre los valores de la sociedad, que -- los motivan a responder automáticamente a los requerimientos familiares.

De este modo, la familia tradicional va formándose y evo lucionando según su inclinación hacia las formas rígidas, los roles establecidos, tareas restringidas de intercambio de fun ciones; todo esto la llevan a conformarse como una estructura inflexible, manifestada en todas sus interacciones, las que -- al mismo tiempo se propagan en los grupos a los que sus miembros pertenecen. Así, dentro de la escuela, los roles de --

maestro y alumno tienen una connotación establecida, que los puede hacer interactuar rígidamente.

"La familia como trasmisora de la cultura... tiene una tremenda e importante influencia en nosotros, ya que nos proporciona el "material" necesario para llenar la mente (...) - purificando y guiando, intimidándonos y alentándonos, para --llegar a ser lo que la sociedad necesita que seamos".^{188/}

Para el Desarrollo Humano, la persona es lo esencial en cada uno de los ámbitos mencionados (familiar y escolar), no importando los roles a desempeñar.

Si bien es cierto que el hombre y la mujer ejercitan sus papeles respectivos, también lo es que el componer una familia abierta a las experiencias, la cual se va sujetando a las necesidades de crecimiento de sus integrantes, les permite vivir las interacciones familiares como un intercambio de posiciones, roles y modalidades en función de los distintos momentos de la relación misma, sin restringirse a formas instituidas por la cultura en que se desarrolla. Es verdad que la dinámica familiar necesita el desarrollo de funciones específicas por parte de los padres, pero esto no implica que tengan que someterse a ellas.

En este sentido, es importante considerar que en la medida en que la pareja se relacione entre sí o con sus hijos, en

^{188/} Ibidem, p. 85.

términos del rol que han construido a partir de una imagen de lo que debe ser un padre, una esposa, o un hijo, se estarán relacionando superficialmente, sosteniendo modos estereotipados que parcializan su ser, negándose la oportunidad de interactuar como individuos que se hallan en proceso de crecimiento y que son capaces de establecer un enlace de persona a persona, profundo y satisfactorio, que las dirige a un mejor conocimiento mutuo. Si la familia se relaciona en forma auténtica, permitirá, además, que el niño aprenda poco a poco a interactuar de la misma manera hacia afuera de ella, positiva y congruentemente, como seres humanos.

"Cada uno de nosotros podría nombrar varias personas que siempre parecen actuar detrás de una pantalla, que juegan un rol y tienden a decir lo que no sienten; estas personas manifiestan incongruencia y no nos abrimos a ellas. Por otro lado conocemos individuos en quienes confiamos porque sentimos que se manifiestan tal como son, que tratamos con la persona misma y no con una máscara; ... (éstos) son seres congruentes". 189/

13.5. AUTORIDAD

De esta manera, creemos conveniente plantear la importancia que tiene el manejo de la autoridad dentro de la familia,

189/ Rogers, Carl. *Persona a Persona*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1980, p. 93.

a partir de la interacción mediante roles.

Vimos que la familia es el primer tipo de autoridad con el que los menores se relacionan. Se palpa esta autoridad -- por el modelo de relaciones entre padres e hijos, entre hombre y mujer. Un ejemplo es: "La tentación de muchos padres a continuar eligiendo en lugar de sus niños, sustituyéndoles a ellos, especialmente en las grandes decisiones (por ejemplo, la profesión o el matrimonio), evitándoles toda iniciativa y todo riesgo; de esta manera prolongan la infancia, cuya característica es precisamente ser dependiente".^{190/}

En esta familia, portadora de un esquema ideológico tradicional, podemos advertir la creencia de que el progenitor - posee un status superior, así como el derecho a controlar absolutamente; su dominio es incuestionable e inviolable, pues de otro modo vendrá la amenaza y el castigo.

Dicho tipo de mando se percibe como humillante, limitativo, injusto y represivo, con la consecuencia de generar un -- ser acrítico, pasivo y obediente, que responde sólo como resultado del miedo y la amenaza; esto siembra en él resistencia, resentimiento y rebelión.

El principio de autoridad pretende condicionar al niño - a la sumisión, a través de ejercer el mando por poder-dominación, bajo el supuesto de que el dominador (padre) es más co-

^{190/} Girardi, Guilio. *Op.cit.*, p. 60.

necedor y competente. Se advierte una imposición de ideas y una invasión del espacio íntimo de la persona, a la vez que un empequeñecimiento en la imagen del hijo y un engrandecimiento en la del progenitor; el pequeño atribuye al padre características y capacidades que no están basadas en la realidad, y ello forma una fuente importante de supremacía paterna sobre el niño, con lo cual consigue obediencia sin, probablemente, recurrir a la fuerza física.

"La autoridad es el poder de obtener sin recurrir a la coacción física, un determinado comportamiento de aquellos -- que le están subordinados. Al excluir la intervención de la fuerza, esta definición destaca el carácter psíquico ligado - al fenómeno de la autoridad".^{191/}

En el precitado tipo de familia, no se confía en la persona, sino que el niño debe ser guiado, instruido, domesticado y controlado, ya sea por medio de la fuerza física o la -- psicológica.

La autoridad en una familia en el Desarrollo Humano es conocida como autoridad de servicio, pues supone colaboración en el proceso que construye la guía interna del niño. La autoridad de los padres hacia él es legítima y por convencimiento, mas no por imposición; muestra respeto por la persona del

^{191/} Mendel, Gerard. *La descolonización del niño*, Ed. Ariel, Barcelona, 1977, p. 18.

pequeño y no invade su espacio de decisiones y disciplina. - Esta familia se distingue por ser un grupo democrático, donde todos participan en las diferentes elecciones y decisiones; - el niño puede ser autónomo y elegir su disciplina. El pequeño aprende las actitudes a seguir, mediante el ejemplo, no se le imponen; para obtener obediencia, se utiliza el convencimiento en lugar de amenazas. Se valoran las aportaciones y acciones del pequeño; las normas y prohibiciones son congruentes con la edad de la persona.

Dentro de la familia tradicional, la disciplina ha significado el imponer nuestros deseos sobre un niño, con rudeza y severidad, a fin de lograr obediencia.

En la familia en el Desarrollo Humano, la disciplina presupone mucho más que eso. Es el proceso de organizar los impulsos para obtener autocontrol y autodirección. Se basa en la comprensión que los padres tienen de sus hijos y en el conocimiento de su personalidad.

La disciplina se entiende como un concepto doble, pues significa la orientación de la conducta que los padres ejercitan sobre el niño y el control interno y la autodirección de los mismos progenitores.

Creemos que ninguna familia, comunidad, nación o sociedad humana puede funcionar adecuadamente sin un sistema de reglas; por tanto, la disciplina es un instrumento natural y necesario para los padres y esencial para el crecimiento y la -

seguridad, pero de ninguna manera que se adquiriera por medios coercitivos.

Los niños necesitan saber que existen personas que interpretarán clara y razonablemente los límites. Desde el momento en que son discípulos de sus padres, aprenderán el camino y la dirección según el papel que éstos representan y de -- acuerdo con la personalidad esencial de ellos.

La mejor disciplina es la que conduce al niño, de la -- orientación del mundo exterior al autocontrol, al deseo de -- respetar al otro. Paulatinamente el control externo da lugar al control interno, y con ayuda de los padres, el pequeño -- acepta el aumento de la responsabilidad respecto de su conducta.

"La disciplina adecuada es una fuerza positiva, dirigida hacia lo que al niño le es permitido hacer y no a lo que le -- está prohibido llevar a cabo".^{192/}

13.6. COMUNICACION

El hecho de que al niño le sea posible desarrollar sus -- capacidades de autodisciplina, supone una comunicación fami-- liar apropiada, la que se refiere a la red o patrón de cana-- les y formas de comunicación entre los miembros de la familia.

^{192/} Comité de Educación Pública del Grupo para el avance de la Psiquiatría. *Op.cit.*, p. 78.

El número, capacidad y alternativas de estas formas, afectan el funcionamiento familiar, especialmente en la solución de problemas, la confianza mutua, la comunicación interpersonal e intrapersonal y toda su dinámica.

Como lo hemos expresado, en la familia tradicional la acción es unilateral sobre el hijo; de esta manera, la comunicación se vuelve rígida, indirecta, confusa, incongruente; ello establece una relación humana incompleta. Si no hay comunión de interioridades, se origina soledad bajo la forma del olvido, la indiferencia, la incomprensión, el rechazo, el silencio o el fracaso. Los sentimientos negativos, como la expresión de ira, resentimiento, odio, miedo, se le dice al niño - que son peligrosos y que es preferible mantenerlos ocultos.

En esta familia hay temas considerados como tabúes, porque resultan amenazantes para los padres: Sexo, agresión, violencia, drogas, alcoholismo, adulterio, etc., constituyéndose en una comunicación restringida a tópicos que los padres se atreven a manejar. "A los niños se les dice constantemente - que las personas decentes no dicen tales cosas; muy pronto en su vida aprenden que por razones desconocidas, no pueden hablar de gran parte de lo que piensan y sienten y que en realidad es lo que más les interesa y preocupa".^{193/}

^{193/} Holt, John. Citado en Brennecke y Robert Amick. *Op.cit.*, p. 54.

En la familia basada en el Desarrollo Humano, los sentimientos y emociones tanto negativos como positivos, pueden -- ser expresados en un clima de aceptación, permaneciendo satisfecho el pequeño con todos sus sentimientos en lugar de enterrarlos en lo más profundo de su ser, de donde saldrán en forma solapada y nociva.

Dicho tipo de familia se comunica dinámicamente en términos del fluir los mensajes libremente. La interacción entre padres e hijos se enriquece porque la comunicación es abierta, clara, específica y congruente, lo que genera confianza mutua; ambos se aceptan. Esto constituye un factor importante para fomentar una relación, en la que la otra persona puede perfeccionarse, crecer, desarrollarse, hacer cambios constructivos, aprender a resolver problemas, ir hacia la salud psicológica, tornarse más productiva, creativa y actualizar su potencia al máximo.

El lenguaje y actitud de aceptación abre a la persona, -- la libera para compartir sentimientos y problemas.

Cuando los padres aprenden cómo demostrar con sus palabras un sentimiento interior de aceptación hacia un hijo, entran en posesión de una herramienta que rinde excelentes resultados, e influye en la opinión que el niño tiene de sí mismo, auxiliándolo a obtener una idea de su propio valor. Pueden facilitar grandemente su desarrollo y actualizar el potencial que el niño recibió genéticamente, ayudando en su camino

hacia la independencia y la autodirección.

Partimos de la base de que el desarrollo humano implica comunicación, la que, al ser abierta y aceptante, genera confianza y seguridad en el individuo, permitiéndole relacionarse en forma sana tanto hacia el interior de la familia como - al exterior de ella. Es por esto que consideramos que en la medida en que la familia aprende a comunicarse, el desarrollo personal de sus integrantes será más completo. Para el hombre contemporáneo, sólo existe hoy la posibilidad de elegir, entre vivir incomunicado por el racionalismo moderno, o progresar hacia la vía de su propia humanización y liberación, - comunicándose a nivel personal y humano, lo cual implica un dinamismo entre comunicador y escuchante, participando en un universo común que rompe la soledad. La comunicación es: "... el estímulo básico para una vida comunitaria; es el motor más apropiado para el crecimiento espiritual de todo hombre".^{194/}

La comunicación y la existencia auténtica, son las que - viven en el nosotros; participan con los demás del mundo y de toda experiencia; es ver en un tú "su presencia", y juntos al canzar la propia maduración y el desarrollo tendiente a la autorrealización. La condición primordial a toda comunicación, es que existan dos sujetos, y que quieran participar su mundo personal. "Hablar es una forma de crear la propia identidad,

^{194/} Gutiérrez Sáenz. *Introducción a la pedagogía existencial*, Ed. Esfinge, México, 1975, p. 126.

de liberarse uno mismo en los otros a fin de crecer".^{195/}

13.7. SOCIALIZACION

Como lo expresamos, para lograr la perfección del individuo debe haber una vida comunitaria, cuya existencia esté sustentada en la socialización de aquél, pues integra grupos sociales que pueden variar en forma, tamaño u objetivos, pero - que están circunscritos a una cultura determinada, a la que - de una u otra forma tienen que ir adaptándose para sobrevivir, y con la cual han de interactuar para mantenerla, modificarla o enriquecerla. De ahí que el individuo satisfaga ciertas -- normas o criterios que le permitan ser aceptado por la sociedad a la que pertenece, a través de una serie de comportamientos igualmente reconocidos.

"Cultura es el patrón de las organizadas conductas aprendidas de un grupo de individuos, -una sociedad- transmitidas - de una generación a otra, para que los individuos puedan conocer las conductas sociales y personales que se espera que - - ellos sigan para así asegurar la continuidad del orden social. Incluye el lenguaje, las modas en el vestir, los sistemas de alimentación, la etiqueta, reglas, leyes y normas, instituciones, valores y creencias".^{196/}

^{195/} Goodman, Paul. *La des-educación obligatoria*, , p. 96.

^{196/} Bohannan, Paul. *Social Anthropology*, New York; Holt Rinehart and Winston, Inc., 1965. Citado en Brennecke y - - Amick. *Op.cit.*, p. 60.

De este modo, la personalidad del individuo se conforma de acuerdo al proceso de socialización que comienza desde muy temprana edad en el contexto familiar, pues constituye el espacio en que el niño aprende a relacionarse y a prepararse para su desarrollo social.

Hemos visto que tanto la familia como la escuela tradicionales, concuerdan en características que socializan al niño mediante la transmisión de valores que lo vuelven individualista, competitivo, dependiente, apático e inseguro; lo obstaculizan para entablar relaciones interpersonales; es decir, no le es viable el descubrimiento de su propio yo, del tú y del nosotros. Crece asimilando conceptos y actitudes, culturalmente aceptados, de discriminación y desigualdad, los que le llevan a relacionarse a partir de prejuicios sobre el tener y el poder. "Desde los primeros años (...) el niño se inicia en la opresión y en la lucha de clases",^{197/} ya que se enfrenta a circunstancias previamente elaboradas, que ejercen una enorme influencia en el tipo de persona que será. Recordemos que la mayor parte de las creencias, valores, interpretaciones y actitudes del ser humano, provienen de lo que aprendió de sus padres, y que en muchas ocasiones surgieron de experiencias incompletas o cargadas de prejuicios.

"Cada uno de nosotros es en muchas maneras 'programado'

^{197/} González, Ana Ma. *Op.cit.*, p. 15.

por la cultura para pensar y sentir de una forma específica. (...) La mayoría de nosotros hemos sido socializados para -- ser más o menos similares con relación al contenido de nues-- tras mentes".^{198/}

En contraste con este resultado, la familia que respalda al método educativo basado en el Desarrollo Humano, participa en el proceso de socialización del niño, proporcionándole la oportunidad de un tipo de relación diferente con las -- personas que le rodean, pues genera en él un dinamismo que le lleva a confirmar su individualidad, a conocerse a sí mismo y a descubrir a los otros seres humanos como personas.

Facilita en el pequeño la comprensión del valor del sujeto por sí mismo y no por lo que tenga o deje de tener; y colabora en su aprendizaje, a partir de experiencias que le son -- útiles para realizar una vida social acorde con sus propios -- valores.

Bajo este enfoque y como una prolongación del hogar, la escuela interviene en socializar al niño, permitiéndole ubicarse y aprender a relacionarse con valores como la igualdad y la solidaridad; y de que todo individuo es una persona confiable y con la que se puede cooperar y compartir en términos del enriquecimiento mutuo. "El niño va creciendo abierto al cambio, rechazando la opresión y la injusticia y buscando nue

^{198/} Brennecke y Amick. *Op.cit.*, p. 86.

vos caminos que promuevan al ser humano y a la sociedad".^{199/}

La familia, cualquiera que sea su situación, puede optar por el tipo de socialización que pretende para sus miembros. Si bien el proceso implica una adaptación a la sociedad, los padres elegirán las actitudes y valores útiles para su relación con sus hijos, a sabiendas de que influirán en la forma en que ellos habrán de hacerlo con otras personas. Pueden facilitar en sus hijos una socialización crítica, activa y - - transformadora con el medio que les circunde.

^{199/} González, Ana Ma. *Op.cit.*, p. 17.

14. EL MAESTRO

14.1. INTRODUCCION

En la tarea educativa, el papel del maestro es de suma importancia. Cumplir con su labor como guía para el aprendizaje del estudiante o fungir como trasmisor de información, - ajeno a las alternativas que implican relacionarse personal e igualitariamente con los educandos, supone una opción a nivel de identidad personal y profesional.

En este capítulo analizaremos las categorías: Concepto de educación en el maestro, su relación con el alumno, las características de ambos, autoridad, disciplina, comunicación y participación, desde la perspectiva de la elección del educador en su quehacer dentro del proceso educativo.

"El hombre es una persona y la educación una ayuda (...) para que se construya él mismo y se inserte en la sociedad tomando progresivamente conciencia y posesión de su personalidad y su destino".

Fierre Faure^{200/}

14.2. CONCEPTO DE EDUCACION EN EL MAESTRO

Hemos descrito el concepto de educación que subyace tanto en el método educativo tradicional, como el que se basa en el Desarrollo Humano, el cual coincide con las expectativas - del tipo de familia que apoya uno u otro método y, desde luego, con la concepción, los objetivos y las funciones del maestro.

En el caso de la educación tradicional, el profesor considera que el acto educativo es una trasmisión de contenidos. Divide el proceso en dos fases, a saber: la enseñanza y el aprendizaje. La primera, entendida como algo que el educador debe ejercer independientemente del alumno y el aprendizaje, aquello que corresponde solamente al estudiante; es decir, supone acciones separadas. El preceptor realiza la acción educativa con el propósito de inculcar conocimientos, valores y pautas de conducta que respondan a los objetivos de la sociedad; o sea, que se convierta en representante del sistema y -

^{200/} Faure, P. "Methodes Actives. Definition". Citado en Pereira de Gómez, Marfa Nieves, *Op.cit.*, p.34.

en reproductor de la ideología. Pretende instruir al estudiante para que éste se adapte en forma acrítica al orden establecido, respetando incondicionalmente las formas, objetivos y programas impuestos por quienes consideran saber lo que el alumno debe aprender, y aceptando también, de manera incondicional, el estilo de autoridad del profesor, la mayoría de las veces restrictivo y autoritario. De este modo, el guía tradicional reduce las posibilidades de su interacción con el estudiante, al ámbito puramente intelectual, pretendiendo formar sólo esta área a partir de la recepción pasiva que haga de los datos que el maestro le proporciona. Freire señala a este respecto, que "...al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la 'entrada' del mundo en la conciencia - - (...). Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos".^{201/}

Es así como el educador, al concebir su participación en el proceso educativo desde una perspectiva tradicionalista, contribuye a la pasividad del alumno, originando en él actitudes que habrán de reflejarse en su conformismo social, su obediencia a cualquier tipo de autoridad y en la ausencia de un pensamiento creativo.

"Las estructuras educativas domesticadoras están copia--

^{201/} Freire, Paulo. *Pedagogía del...*, p. 79.

das de las de la sociedad existente (...) con el fin de moldear y conformar consciente e inconscientemente al joven a dichas estructuras, preparándolo para ocupar dignamente su puesto de explotador o explotado".^{202/}

La educación, sin embargo, es un proceso continuo de interacciones, en el que participan el maestro y el estudiante en su calidad de personas, a partir del cual comparten sus mutuas experiencias de aprendizaje y ejercen actitudes personales que contribuyen a su desarrollo intelectual y emocional. El desarrollo del aprendizaje es significativo para ambos, de manera que pueden involucrarse en él concibiéndolo integral y no parcialmente, pues se trata de un proceso "...típicamente humano, (ya que) presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia por la cual aprende y planea su perfeccionamiento, la libertad para autorrealizarse, el poder de relacionarse y comunicarse y la posibilidad de socializarse".^{203/}

El maestro cuyo concepto de la educación nace de una inquietud por su desarrollo y el de las personas con las que interactúa, y que concibe que a partir de él puede también educarse, interviene dinámica y responsablemente, contribuyendo a crear una atmósfera de libertad, aceptación, responsabilidad y participación, para con dichos atributos formar hombres íntegros y libres.

^{202/} Suárez, Reynaldo. *Op.cit.*, p. 43.

^{203/} Fermoso, Paciano. *Op.cit.*, p. 155.

"En el hombre social es el amor la ley que rige su vida; simplemente su amor hacia el hombre (...). El educador pertenece a (este tipo de hombre). En él domina la tendencia a servir a sus semejantes y, para ello, --han de concurrir en su persona ciertas y peculiares características".204/

14.3. CARACTERISTICAS DEL MAESTRO Y DEL ALUMNO

La idea que tanto los maestros como los alumnos tienen del proceso educativo, influye profundamente en el comportamiento y actitudes característicos de ambos. Si el profesor concibe su función como un acto de enseñanza y transmisión de datos, basado en un enlace desigual en el que es superior al estudiante, desarrolla una serie de rasgos que habrán de distinguirlo y que influirán en forma decisiva en las acciones y conductas del alumno. El método tradicional, reconocido por su rigidez, su parcialización de la persona y su autoritarismo, confiere al maestro características tales; que lo consideran persona prepotente e impositiva, que desempeña un rol como funcionario de una estructura educativa desfavorable para el alumno, debido a encontrarse ante la imposibilidad de participar activamente, pues no se le conceden capacidades para ello. Dicho tipo de profesor piensa que el estudiante es naturalmente "imperfecto", incapaz de reflexionar, tomar deci--

204/ Larroyo, Francisco. *La Ciencia de la...*, p. 142.

siones y contribuir a la conformación del quehacer educativo, con aquellos elementos que puedan serle útiles, desde su punto de vista, a su aprendizaje. Es concebido como objeto del proceso y se ve forzado a realizar todo lo que el preceptor - le indique, ya que éste no confía en las capacidades que el - alumno tiene para saber lo que más le interesa aprender, o pa - ra intervenir en la elaboración de objetivos personales y/o - grupales, ante los cuales actúe responsablemente en base a su participación como persona con tendencias innatas para su des - arrollo.

Por ello, el maestro sólo transmite soluciones acabadas, mostrándose frío e inaccesible, pues no contribuye a la con-- formación de un clima distinto de trabajo. Esto motiva que - el estudiante responda impersonalmente en la dinámica, al sen - tirse nulificado. El maestro es "...quien debe imponer, o -- más sutilmente, proponer metas a sus educandos. El educador es el sujeto de la enseñanza; los educandos son su objeto. - El es depositario de la verdad, que debe transmitir a los igno - rantes y el defensor de los valores de una sociedad. El alum - no deberá repetir, recibir, aceptar sin discutir. El educa-- dor es activo; el educando, pasivo".^{205/}

Ahora bien, si el profesor concibe su función como parte fundamental de una serie de actos que facilitan el aprendiza-

^{205/} Suárez, Reynaldo. *Op.cit.*, p. 53.

je, tanto de él como de los alumnos como personas, tendrá peculiaridades muy distintas a las anteriores. Funge como gufa, mostrando confianza, aceptación, autenticidad y empatía, sin imponer a los estudiantes algún tipo de actividad. Fomenta el análisis, la discusión y la crítica; contribuye al dinamismo del acto educativo y promueve un ambiente que propicie la actualización de la persona del educando, quien es comprendido como sujeto del proceso y quien debe resolver qué desea -- aprender, basado en una relación abierta con el educador.

"Esta clase de experiencia ofrece al estudiante la oportunidad de comprometerse en la propia exploración de sus - - creencias, valores y actitudes, conduciéndose a una mejor comprensión de sí mismo y concediéndose la oportunidad de cambiar tanto sus actitudes como en su propio auto concepto".^{206/}

De esta manera, las cualidades actitudinales que existan en la interacción maestro-alumno, serán un apoyo que facilite el aprendizaje significativo para ambos y coadyuve a su crecimiento personal. Las características de calidez, confianza, actitud de escucha y apertura al diálogo, constituirán factores que ayuden al establecimiento de una interacción positiva y de desarrollo del educador y del educando como personas.

^{206/} Schlosser, Courtney. *The Person in Education. A Humanistic Approach*, MacMillan Publishing Co., New York, 1976, p. 293.

"...la facilitación del aprendizaje significativo descansa en las actitudes que existen en la relación personal entre el facilitador y la persona que aprende".

Carl Rogers

14.4. RELACION MAESTRO - ALUMNO

Nos parece importante destacar este aspecto del proceso educativo, por su gran influencia en el aprendizaje y realización personal de ambos individuos. La relación entre el educador y el educando surge de la situación educativa misma, pero de acuerdo a la forma en que se lleve a cabo, puede contribuir a una mayor o menor satisfacción de sus expectativas o intereses personales.

En el caso de la educación tradicional, la relación se basa fundamentalmente en la desigualdad entre el profesor y el alumno, a partir de que la propia estructura educativa presupone que el maestro es superior al estudiante; que él, en el desempeño de roles preconcebidos, es figura central, porque sabe, habla, disciplina, determina contenidos, programas y métodos; es decir, es quien educa y el educando quien recibe la educación. Es una relación unilateral, fría y distante, que no permite al alumno abrir canales de comunicación y participar en forma activa.

"La relación educativa es asimétrica, porque se estable-

ce entre dos personas -alumno y maestro, educando y educador-, que ocupan institucionalmente extremos de diferente categoría; el educador, la parte superior y prevalente; el educando, la inferior y débil. La asimetría caracteriza a la relación educativa y la hace similar a la relación padre-hijo".^{207/}

Ahora bien, en el caso del proceso basado en el Desarrollo Humano, maestro y alumno interactúan en tal forma, que enriquecen sus puntos de vista para la toma conjunta de decisiones; su enlace parte de la concepción de ambos como personas, antes que como roles. Por tanto, es una relación abierta, --construida a través del diálogo continuo favorable a la reflexión, la autocrítica, el trabajo común y el crecimiento personal.

El educador manifiesta actitudes congruentes con su formación y su manera de concebir el proceso; así, por ejemplo, si un profesor no se siente libre, le será muy difícil promover un ambiente de libertad.

Al establecer una relación de persona a persona, educador y estudiante, desarrollan cualidades básicas de comprensión y respeto, por la manera de ser y de pensar mutuas; aceptación del otro como persona y, por tanto, coadyuvan a la conformación de un ambiente permisivo que facilita sus procesos individuales y el del grupo en su conjunto. Al crear una re-

^{207/} Fermoso, Paciano, *Op.cit.*, pp. 266-267.

lación de equidad, el maestro asume el compromiso de "...asistir y ayudar al alumno a que corra su riesgo y de arriesgarse él mismo ante sí y ante el alumno. Este compromiso ha de ser liberador y no manipulador; el maestro ha de buscar la independencia de juicio y acción, porque cuanto menos necesite el alumno su apoyo, a medida que progresa cronológica y escolarmente, tanto mayor ha sido el provecho devengado en el proceso educativo".^{208/}

Consideramos esencial que profesor y estudiante se ofrezcan mutuamente la oportunidad de reflexionar en el tipo de relación que establecen, de manera que sean conscientes de los elementos indispensables para contribuir a su desarrollo personal, tanto en el ámbito educativo como en sus relaciones interpersonales fuera de él.

14.5. AUTORIDAD Y DISCIPLINA

Sabemos que existe una extensa variedad de maestros; los hay autoritarios, flexibles, indolentes, complacientes, academicistas, comprensivos, etc., etc.

No todos caerían dentro de la categoría autoritaria que describiremos a continuación, aunque esta postura es condición del ambiente de una clase tradicional; hasta hoy, la disciplina se ha confundido con autoritarismo para llevar a cabo

^{208/} Ibidem, p. 291.

una clase conducida dentro de un marco conservador. De ahí - que los profesores utilicen el poder conferido, a fin de mantener el orden y la "disciplina".

Debemos establecer una clara diferencia entre el significado de "autoridad", "autoritarismo" y lo que se entiende por "disciplina".

La autoridad, que a menudo es necesaria, ha sido considerada un derecho de padres y maestros. Cuando se reprocha a alguien que carece de ella, no se tiene en cuenta, por lo común, más que la cantidad visiblemente desplegada de actitudes autoritarias y se ignora su calidad. Se cree demasiado que el problema consiste en hablar más fuerte y tratar con rigor, conociendo que estos métodos han dado prueba de su total y manifiesta ineficacia. Lo que se conoce corrientemente como autoridad, es la superioridad de alguna jerarquía o una condición necesaria para la seguridad del niño y, por consecuencia, para su desarrollo y equilibrio.

Contrariamente a lo que se piensa, tener autoridad es -- una cualidad natural, a la que contribuye, a veces, la prestancia física, y siempre, un conjunto de cualidades intelectuales, psicológicas y morales. Las falsas apariencias no -- dan autoridad sólida; ésta es verdadera cuando puede abstenerse de ser autoritaria y no exige ni siquiera forzosamente signos exteriores de respeto; en ocasiones es compatible con una familiaridad grande, pero se percibe su existencia porque el

que la tiene siempre sabe hacerse oír cuando vale la pena. - "El concepto de autoridad (del latín auctoritas), en el sentido de una instancia de decisión y de consejo, de un 'poder de confianza', tiene que ser distinguida de su forma falsa de autoridad (en latín potestas) de una instancia de poder como 'poder de ordenar' ".^{209/}

En las escuelas tradicionales existe el peligro constante de que la autoridad degenera en autoritarismo. El autoritario exige obediencia incontestable y está dispuesto a implantar el temor y a castigar severamente para conseguirla, pareciendo vivir atormentado por el temor de carecer de autoridad, sin duda, porque le falta realmente. Se inclina a considerar toda la educación como un conflicto entre el niño y el adulto. Formula exigencias arbitrariamente.

"El rostro de la autoridad no puede confundirse con el del autoritarismo. La autoridad es racional, equitativa, eficaz (...) generalmente silenciosa. El autoritarismo es irracional, arbitrario, raramente eficaz (por lo menos en profundidad) y, en general estruendoso".^{210/}

Subsiste una larga lista de rasgos entre autoridad y autoritarismo, inclusive diferentes interpretaciones, lo cual induce a la confusión.

^{209/} Auchter, Thomas. *Crítica de la Pedagogía Antiautoritaria*, Ed. Atenas, España, 1979, p. 169.

^{210/} Berge, André. *La libertad en la Educación*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1959, p. 35.

El término disciplina tiene la misma raíz (como ya fue expresado) del vocablo "discípulo", que significa un seguidor, alumno o aprendiz, y que deriva del latín *discere* (aprender). En sentido pedagógico ha desarrollado gran variedad de distinciones y de matices.

Estimamos que la disciplina es un medio y no un fin en sí misma. Hay el consenso entre padres y maestros de que la disciplina ha de ejercitarse, en primer lugar, por la seguridad física y la supervivencia del pequeño. El sufre restricciones que dimanar del ambiente, la inocencia y de algunos de sus impulsos naturales. Pocos padres y educadores, por no decir ningunos, aceptarían la total falta de disciplina, pero el hombre precisa de límites para la consecución del orden y dirección en la vida. La falta de disciplina motiva un extravío sin objeto, aunado a la falta de conocimientos, enfermedad mental o física. María Montessori dijo: "La disciplina es un... camino. Al seguirlo, el niño goza la suprema delicia de ese orden espiritual que se alcanza indirectamente mediante conquistas dirigidas hacia fines determinados. Por ser un camino, la disciplina no es un fin por sí misma; el objetivo es la clase de realización cabal y productiva del individuo que es posible solamente mediante esa disciplina".^{211/}

De esta manera, pensamos que la autoridad y la discipli-

^{211/} Nash, Paul. *Op.cit.*, p. 130.

na empleadas en el acto educativo tradicional, dependerán, en gran parte, de la personalidad y evolución del maestro. Sin embargo, la forma como se ha desarrollado la educación tradicional y la posición y status de que goza el profesor, originaron que la relación correspondiente ejerza un modelo de autoritarismo como el descrito.

El tipo de autoridad que se establece es el definido como autoritarismo. "Son dictadores, tremendamente autosuficientes e inflexibles; nunca se cuestionan a sí mismos ni sus conocimientos; son inabordables y sus decisiones y opiniones, son infalibles y supremas. Generalmente disciplina significa silencio, obediencia ciega, pasividad y sumisión. Que los estudiantes no hablen durante la clase, que permanezcan sentados en sus bancas, que acaten y cumplan sin criticar todas -- las órdenes del maestro".^{212/}

Ahora bien, el maestro en el Desarrollo Humano posee una clara conciencia de su acción facilitadora para que el educando alcance su disciplina. Confía en que el alumno dirija sus actos inteligentes y responsables. "La disciplina como conjunto de normas de comportamiento y de reglas para realizar -- el trabajo, surge del mismo proceso grupal y no de una imposición externa, en función de las necesidades cambiantes del -- grupo y de los integrantes, así como de las características --

^{212/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 69.

de la tarea a realizar".^{213/}

En dicho tipo de educación, la autoridad es compartida; o sea, que todos participan en las decisiones en términos de igualdad. La función del educador es la de un individuo más que facilita y sugiere; es una especie de guía sin imponer su criterio o decisiones; colabora en la formación de un ambiente de libertad, en el cual las personas sientan la confianza de intervenir. El maestro posee un liderazgo democrático que no se refiere a una actitud pasiva, sino a una presencia activa de colaboración y respeto.

Con todo lo expuesto, pensamos que el error educativo -- más serio sería conceder valor a la autoridad en sí; es decir, juzgarla fuera de su función legítima. La autoridad tiene valor verdadero, según es ejercida en la vida del pequeño. Los límites que la educación impone por real necesidad, existen - provisionalmente y sólo en vista de un desarrollo ulterior. - El ideal sería que la disciplina de los educadores, fuera nada más un medio para dirigir al niño hacia la satisfacción de sus necesidades más profundas; esto es, hacia su libertad. - Podría ser, entonces, comprendida como la expresión voluntaria y consciente del dinamismo propio de la vida. La autoridad no puede servir para sofocar; su papel es, por el contrario, preparar la maduración del individuo.

^{213/} Ibidem, p. 71.

"Conducir al niño a la construcción por sí mismo de los instrumentos que le transformarán desde dentro, es decir, verdaderamente y no sólo en la superficie".^{214/}

Queremos decir con esto, que lo más valioso en el ser es la formación de una autodisciplina que no corresponde a restricciones, ni a castigos, ni tampoco a control externo.

"La labor educativa estriba en alentar a los jóvenes a tener aspiraciones elevadas y enseñarles el camino del dominio de sí mismos que hará que su obra sea más cumplida".^{215/}

14.6. COMUNICACION

El hombre no puede constituirse enteramente si está desprovisto de relaciones, pues son parte esencial de la estructura humana. La comunicación es, por excelencia, la forma de relacionarnos. Se le considera un elemento imprescindible en toda actividad social. Conocemos y aprendemos a través del lenguaje y la participación con diferentes individuos de la colectividad. El hombre moderno ha perdido la capacidad de comunicarse.

Ante el "Pienso luego existo" dado por Descartes, ese "Yo" del cogito es un yo fuertemente empobrecido, un yo abstracto. Es el yo del pensamiento científico y del dominio

^{214/} Piaget, Jean. *Op.cit.*, p. 65

^{215/} Nash, Paul. *Op.cit.*, p. 138.

técnico. La realidad del mundo aparece como obra de la conciencia subjetiva, del yo-conciencia, el cual es un ego absoluto; por lo tanto, carece de importancia la verdad de los otros, pues el "yo" puede sacar de sí mismo la suya.

La relación humana queda totalmente olvidada; entre uno y otro no hay comunicación. Así, Descartes acaba con la realidad del hombre, separándolo de su interior con el exterior. Para Buber,^{216/} la palabra nos hace entrar en relación; es una respuesta del espíritu del hombre. Es el hombre quien está en el lenguaje y no éste en aquél.

Descartes establece la base científica de la incomunicación que padece el mundo actual; rompió con la fe del hombre en el hombre al suprimir la comunicación personal e íntima, dando pie a una mera información e intercambio de mensajes a nivel superficial. Podemos notar así, que a raíz de esta supresión se dan grados y niveles de comunicación, "...dependiendo de la profundidad del riesgo que se corre y del compromiso que se entabla con los demás al comunicarse".^{217/}

Dentro del plano de la educación tradicional, la comunicación maestro-alumno se ve imposibilitada, ya que el énfasis está puesto únicamente en la transmisión de conocimientos; las otras manifestaciones que impliquen su relación con el mundo,

^{216/} Buber, Martin. *Yo y Tú*, Ed. Nueva Visión, N° 41, Argentina, 1979, p. 38.

^{217/} González, Ana Ma. *Op.cit.*, p. 13.

con todas sus potenciales expresiones humanas, quedan totalmente relegadas.

En la educación tradicional, el diálogo se rompe ante una relación unilateral, pues el maestro es el sujeto "activo" que expone, dicta, decide, ordena y quien posee todas las respuestas. "Su clase es la clase; su misión es dictar clases; éste es el único lugar de comunicación con los muchachos".^{218/} Es así como no hay lugar para la comunicación abierta, espontánea y la expresión libre. Se cuida mucho la manifestación de sentimientos y temas personales. El profesor siente más compromiso con el programa, que con los intereses estudiantiles. El nivel de dialogar en este sistema educativo es superficial, cosa que supone una relación -como Ana Ma. González - observa- entre personajes más que entre personas. La expresión de sentimientos, emociones, experiencias, actitudes de vida, valores y todo lo que implique algo personal, está escondido, lo cual permite que los sujetos se relacionen fácil y superficialmente sin mayor compromiso. De otra manera, se sentirían amenazados al verse expuestos en una relación de mayor penetración y profundidad. La relación se torna impersonal y distante, a nivel únicamente de roles. "En este tipo de comunicación, no se mezcla nada personal y esto da como consecuencia las susceptibilidades, la incapacidad de lo que

^{218/} Suárez Díaz, Reynaldo. *Op.cit.*, p. 58.

suponemos sobre las intenciones de los otros, pues en realidad desconocemos a la o las personas con quienes estamos tratando".^{219/} La despersonalización es el elemento presente en esta forma de comunicarse, conduciéndonos a la masificación.

Uno de los resultados más importantes que podemos anotar, es que el hombre ya no encuentra un punto personal de comunicación; ha perdido su "yo soy" con todo lo que interiormente representa. Ha aprendido a comunicarse cientista, técnica y deshumanizadamente, producto, en parte, de una escuela que -- pertenece a la época posterior a Descartes y que no se ha -- adaptado totalmente a las necesidades actuales.

En el sistema educativo basado en el Desarrollo Humano, se da un tipo de comunicación entre el maestro y el alumno, - que los identifica y une; no se teme al diálogo y a la libre discusión. Los educandos se sienten con libertad de exponer sus problemas, dudas y experiencias, con la confianza de ser escuchados respetuosamente. La comunicación se realiza en un ambiente de igualdad entre los miembros del grupo, confiando encontrar una respuesta positiva.

La actividad académica no se reduce a dictar clases, sino a promover la exposición de las inquietudes estudiantiles. "Comprende muy bien que el educando es sujeto de sentimientos y que su vida no puede encasillarse en un currículum profesio

^{219/} González, Ana Ma. *Op.cit.*, p. 16.

nal; que el hombre no vive únicamente de números, fórmulas o reacciones químicas. Los alumnos no son meros cerebros para ilustrar, sino seres humanos con originalidad de vida y destino".^{220/}

El nivel de comunicación que se maneja, es más personal con diferentes grados de profundidad según sea la relación establecida; esto quiere decir que se alcanzan niveles que dan por sentado mayor compromiso. Se comparten áreas que afectan directamente la personalidad, como gustos, intereses, aspectos familiares, situaciones personales, pensamientos, sentimientos, valores y experiencias de vida, con lo cual se establece una comunicación que propicia un gran desarrollo humano. "El educador de hoy al entablar un diálogo abierto, una relación dialógica con el educando, no sólo educa sino que también él se educa, pues todo diálogo implica reciprocidad. -- Así en el proceso educativo, ambos se transforman en 'sujetos' que crecen juntos".^{221/}

Hemos visto que el diálogo y la comunicación tienen calidad de esenciales en el proceso educativo. Mediante el diálogo, los hombres cuestionan su conocimiento sobre todo lo que les rodea, y por ello comprenden, explican y transforman la realidad. Si hablamos de diálogo, hablamos de comunicación, de reciprocidad que no puede romperse, de sujetos activos en

^{220/} Suárez Díaz, Reynaldo. *Op.cit.*, p. 59.

^{221/} Beitman B. Susana. *Op.cit.*, p. 466.

actitud comunicativa. Son conceptos intrínsecos del acto educativo. De lo que se trata es de fomentar una comunicación a niveles humanos, dado el papel valioso que juega en el desarrollo de la persona y de su perfección.

El alumno tiene todo el derecho de ser escuchado, de participar activamente en un medio de libertad y de comunicación recíproca y auténtica, con un lenguaje personal, espontáneo y seguro, producto de una identificación con un maestro que - muestra confianza por él y que le ha facilitado su ser dialógico. "El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialoguicidad, en la problematización, - educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una - postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción".^{222/}

14.7. PARTICIPACION

Entendemos por participación, el acto con el cual se - identifica una persona y lo ejerce en alguna situación social, empleando la comunicación y la relación comunitaria.

Al hablar de esto, abordamos un punto importante: la democracia. La participación viene a ser la parte práctica de la democracia, concepto que designa no sólo una forma política de gobierno, sino un conjunto de valores primordiales como

^{222/} Freire, Paulo. *¿Extensión o Comunicación?...*, p. 62.

son: la libertad, la justicia y la igualdad.

"Desde nuestra óptica, es natural concluir que el contenido más sustancial y el más prácticamente explotado de la de mo cr a ci a, es la participación (...), (la cual) tiene una reso n a n c i a pr á c t i c a, que hace capaz al hombre de con ci l i a r los términos de libertad, igualdad y justicia, sujetos a tantas interpretaciones desviadas".^{223/}

La participación se refiere al hecho de que determinados seres conscientes, tomen parte activa en la interacción social. Puede referirse a los grupos utilitarios o de simpatía y afectivos. En estos últimos existe una identificación más completa de la persona con el grupo, debido a los sentimientos compartidos de afecto, lealtad, responsabilidad, tradición o amistad.

Lo que nos interesa destacar, es la capacidad que ad qu i e r e la persona para intervenir socialmente, según la formación escolar que haya recibido, siendo la participación la praxis concreta de la democracia y trasladándola al ámbito educativo.

El método tradicional, con su ejercicio autocrático y je r á r q u i c o, no promueve de ninguna manera la participación estu d i a n t i l; excluye habilidades para el desarrollo de la misma, y fomenta la pasividad, la apatía y el conformismo por medio

^{223/} Demonique, Marcel Eichenberger, J.Y. *La Participation*, - Éditions France-Empire, Francia, 1968, p. 68.

de una relación unilateral. "Donde falta la participación no hay realidad. Allí donde hay apropiación egoísta no hay realidad. La participación es tanto más perfecta cuanto más directo es el contacto con el tú".^{224/}

El alumno es obligado a obedecer sin objetar; se le impone y controla, contribuyendo de modo significativo en la preparación para la vida social y política adulta. La influencia ejercida por la escuela y la familia en la formación de la habilidad para participar, afecta negativamente el desarrollo social del individuo, en términos de interés y compromiso con organizaciones o programas para la transformación social.

En este modelo de educación, los alumnos terminan por --desconfiar en su capacidad para participar; no se animan a intervenir en discusiones, o proponer u objetar al maestro, temerosos de las consecuencias por su infundada ineptitud.

En el método basado en el Desarrollo Humano, encontramos un panorama diferente. El estilo de participación es activo y democrático. El estudiante expone sus inquietudes con la libertad de intervenir igualitariamente. El profesor interviene como un miembro más, sin imponer ni manipular; expresa sus opiniones, intereses y sentimientos al igual que los demás. "Considera primordial, en su labor docente, crear una atmósfera de confianza y libertad, así como estimular la par-

^{224/} Buber, martin. *Op.cit.*, p. 59.

ticipación y la creatividad de todos".^{225/}

Es común hallar que el individuo que actúa en un grupo - democrático, muestra generalmente más originalidad y creatividad; desarrolla independencia, confianza y seguridad. "Los - individuos expresan sus opiniones personales, toman la iniciativa en las acciones, hacen sugerencias y confían en lo que - ellos saben y en sus habilidades".^{226/}

Las condiciones económicas y políticas actuales, exigen un hombre con más conciencia de su participación como ente social y transformador. Los cambios rápidos y profundos que vivimos, requieren la participación activa de toda la comunidad. No es posible mantener una actitud limitada, pasiva y conformista ante un mundo cambiante. Es preciso terminar con la -- apatía y la acción restringida.

La escuela y más concretamente el aula, constituyen un - centro adecuado para el desarrollo de grupos informales de -- participación social, creando y fomentando una mayor conciencia política. "Se necesita que cada individuo aprenda e incorpore a su propia personalidad el conocimiento y los sentimientos sobre la política de su pueblo y de su comunidad".^{227/}

^{225/} Suárez Díaz, Reynaldo. *Op.cit.*, p. 59.

^{226/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 72.

^{227/} Political Culture and Political Development. Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1965, p. 9. Citado en Segovia, Rafael. *La Politización del Niño Mexicano*, El Colegio de México, México, 1982, p. 121.

15. PRACTICA ESCOLAR

"La tecnología de la educación no es un aparato que se pueda - montar sobre un sistema convencional para completar y doblar procedimientos tradicionales; - sólo tiene valor si está verdaderamente integrada en el sistema entero y si conduce a repensarlo y a renovarlo".228/

14.1. INTRODUCCION

En este capítulo analizaremos los aspectos que consideramos relevantes sobre la práctica diaria de la escuela. Elementos como los siguientes, son comparados a partir de los su puestos fundamentales de los Métodos Tradicionales y el basado en el Desarrollo Humano: la participación del maestro y el alumno para clarificar objetivos, con los cuales elaborar programas; su apertura para el planteamiento de áreas de interés que coadyuven a definir contenidos; intervenir en el diseño y utilizar herramientas metodológicas y en determinar criterios evaluatorios; participar en la dinámica del grupo, así como - en el soporte mutuo para el desarrollo creativo de capacidades personales.

228/ Faure, Edgar. Citado en Suárez Díaz, Reynaldo. *Op.cit.*, p. 73.

Hemos retomado las categorías planteadas en los capítulos correspondientes, mismos que describen la práctica escolar en uno y otro métodos, tratando de recalcar las principales diferencias y reforzando las que consideramos responden adecuadamente al proyecto de hombre, cuyo fin es la educación integral del ser humano, pues nos parece indispensable que en el proceso educativo puedan plantearse una vez más dichos aspectos, para la formación completa del educador y los estudiantes.

15.2. PROGRAMA Y CONTENIDOS

El proceso educativo se desarrolla a través de factores que permiten llevarlo a cabo en forma metódica y sistemática. La estructura de estos elementos, radica en programas de educación elaborados en base a objetivos de funcionalidad del sistema escolar y de lo que es necesario aprenda el alumno. Esto último se constituye en el contenido del plan y en el material (experiencias y descubrimientos) que el educando irá apropiándose durante el proceso.

Para el método tradicional, el contenido de los programas educacionales se halla fuertemente influenciado por intereses que condicionan al estudiante a cumplir expectativas del sistema socioeconómico en que se encuentra. Esto conlleva a que el educando cubra un programa ajeno a su realidad y, por tanto, a sus intereses y necesidades de aprendizaje. Los planes de estudios están organizados rígidamente, sin conside

rar aquellos elementos que tanto los alumnos como su comunidad, podrían aportar para que el aprendizaje fuera significativo.

Si bien es cierto que la existencia de un plan de trabajo escolar es indispensable en cuanto que responde al "para que" del proceso y a los medios y formas a fin de lograr sus propósitos, también lo es que un proyecto educativo nacional que coordine y unifique la acción, conduce a que dicha labor se limite a materias didácticas o contenidos mínimos que tanto el maestro como el estudiante deben poner en práctica. Es tos planes son respuesta a intereses que tiene el sistema para formar y capacitar a individuos, que más tarde realicen -- las funciones propias de empleos dentro de la estructura económica del país, y satisfacer necesidades de la misma, de modo que "...el problema de la educación se plantea como problema de dominio absoluto, y la formación del hombre como preparación para funciones bien especificadas dentro del cuerpo de una sociedad estratificada..."^{229/}

De esta manera, los contenidos que el maestro trasmite -- están diseñados, tradicionalmente, en base a requerimientos de un programa limitado de trabajo, el cual merma la formación integral del estudiante, misma que le permitiría encon--

^{229/} Merani, Alberto. *La Educación en Latinoamérica: Mito y Realidad*, Ed. Grijalbo, Col. Pedagógica, México, 1983, - p. 186.

trar significatividad en su aprendizaje, y así le fuera viable comprender y adaptarse a necesidades de su medio cambiante.

"La división tradicional del saber, y su trasmisión por medio de una serie de disciplinas bien definidas, corresponde a la preocupación de explicar el mundo de manera mecanicista, de tratar de ordenarlo en un marco lógico de observaciones empíricas",^{230/}

Consideramos indispensable plantear alternativas que permitan estructurar programas de trabajo, cuyos contenidos sean acordes a las necesidades del individuo, faciliten el desarrollo de sus aptitudes y le proporcionan instrumentos para utilizarlas en los diversos ámbitos de su actividad.

En este sentido, el método basado en el Desarrollo Humano concibe la educación en base al proceso mismo del educando y no en términos de contenidos específicos que el alumno tiene que asimilar, quien, por su experiencia, puede aportar inquietudes e intereses particulares de índole emotiva e intelectual. La estructura de los programas de este método es -- tal, que guardan una estrecha relación con la vida y exigencias de los estudiantes, de modo que perciben una vinculación significativa entre los contenidos de su formación y su expe-

^{230/} Castrejón Diéz, Jaime y Gutiérrez Ofelia. *Educación Permanente*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Col. Archivo -- del Fondo, N° 21, México, 1974, p. 44.

riencia, lo cual facilita el desarrollo de su personalidad y que sea posible tomen conciencia de las implicaciones individuales y comunitarias del proceso metodológico. Son planes abiertos que facilitan la adecuación perenne de su contenido, y promueven una basta realización de actividades por parte -- del educador y del educando; para este enfoque, "...los programas deben ser variados en su contenido, (ya que) su objeto no es imponer lo que debe ser aprendido, sino proponer lo que puede ser utilizado".^{231/}

15.3. METODOLOGIA

La civilización actual, con su enorme despliegue de ciencia y tecnología, ha generado como consecuencia que la educación desarrolle sofisticados métodos y técnicas de enseñanza para que el alumno almacene gran cantidad de información. Paradójicamente, junto a este incremento de tecnología educativa, la pedagogía tradicional ha concentrado su hacer alrededor del concepto "instrucción"; transmitir contenidos ha sido en esencia su labor; la entrega eficiente, monótona, rutinaria y efectiva de un método que está por demás desfazado de los requerimientos actuales.

El método que representa a la escuela tradicional, es el que se caracteriza por sus efectos negativos, como son: la --

^{231/} Larroyo, Francisco. *La Ciencia de la...*, p. 331.

dogmatización, el adiestramiento, la pasividad, la pérdida de sentido crítico, la falta de capacidad para decidir, el condicionamiento y la anulación de la creatividad. Repetir, memorizar e imitar son, entre otras, las técnicas más usuales en este sistema. La más grande preocupación de este método, es que el estudiante adquiriera la mayor cantidad de ciencia que pueda. Su interés principal consiste en que el educando aprenda lo necesario de mucho, aunque sea superficialmente. Sólo acumular conocimientos es identificar absurdamente a la educación.

"La preocupación fundamental de gobiernos y educadores es el empleo de sofisticados métodos para la 'instrucción' y que el alumno adquiriera el mayor caudal de conocimientos; sin embargo, no ha sido exitoso pues se carece de un programa que a la vez que instruye eduque, se haga al hombre persona que es algo más difícil que llenar su mente de 'contenidos'".^{232/}

Este método tiende a crear actitudes pasivas y conformistas en el alumno. En la medida que éste quede mediatizado en la tarea educativa, se irán apagando su motivación, ánimo, --responsabilidad y compromiso con la comunidad. Aquí el maestro aparece como el centro de todo el método; él es quien expone, diserta, decide, califica, etc. Toda la responsabilidad está a su cargo. "El método expositivo tiende por un la-

^{232/} Jaramillo, José Carlos. *Op.cit.*, p. 7.

do a fomentar la pasividad de los estudiantes; por otro, funciona sobre todo cuando se trata de presentar grandes cantidades de información en poco tiempo y puede entonces promover sólo la acumulación de datos y no el pensamiento crítico y -- creativo". ^{233/}

Para el método basado en el Desarrollo Humano no existe un sistema único de enseñanza-aprendizaje; se inclina por la pluralidad de opciones encaminadas al perfeccionamiento del estudiante. Se vale de métodos activos, dinámicos y eminentemente participativos, considerando valioso lo que promueva el desarrollo del individuo. Los métodos elegidos emergen de -- las necesidades reales y concretas que manifiestan educandos y profesores. "Los métodos en una clase humanista pueden variar desde la libre y no directiva investigación del estudiante, para la solución de problemas, hasta una alta dirección -- de diferentes opciones. Los métodos de enseñanza de un educador humanista son tan diversos como su mismo movimiento". ^{234/}

Esta abundancia de posibilidades en el empleo de métodos, corresponde a la multiplicidad de facetas de un ser. El -- aprendizaje sólo incumbe a la persona que lo efectúa; por eso utiliza diferentes formas para lograrlo. El aprendizaje que

^{233/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 57.

^{234/} Sanders, Arthur and Joanne. *Why Humanistic Education?*, - Colorado Journal of Educational Research, University of Northern Colorado, Greeley Colorado, Vol. IX, N° 2, Winter, 1978, p. 13.

influye significativamente, es el descubierto y aprendido por uno mismo; ello ubica al método en la línea de los requerimientos personales del estudiante. "En el enfoque centrado en la persona, crear un clima facilitador del aprendizaje significativo es mucho más importante que el método específico utilizado".^{235/}

Aprender, conocer y entender son conceptos dinámicos que envuelven un proceso cambiante, creativo, expresivo, el cual necesita sujetos eficaces que se cuestionen, critiquen, polemiquen, imaginen y exploren para conocer y entender. La educación basada en el método del Desarrollo Humano, centra su proceso en esta dinámica. Reconoce en el estudiante potencialidades para dirigir su educación, optando métodos adecuados para el mismo. "La educación centrada en la persona, al estar comprometida con toda la persona, se interesa por su desarrollo de aprendizaje y no en la enseñanza (...) Es más un proceso que algo determinado de antemano, puesto que cada quien es el sujeto de su propia educación".^{236/}

En dicho tipo de educación, el maestro se presenta como un recurso más dentro del proceso, quien guía, escucha, aporta y clarifica sin imposiciones.

Ahora bien, si este método está centrado más en el alumno que en el profesor, entonces la responsabilidad del apren-

^{235/} Moreno, Salvador. *Op.cit.*, p. 74.

^{236/} *Ibidem*, p. 64.

dizaje es de aquél; por ello, se involucra activamente en el proceso educativo, y solo o con ayuda de otros, elabora su plan de trabajo y busca los métodos mediante los cuales va a aprender.

Señalaremos que los métodos mencionados tienen su centro de actividad en dos formas de concebir la enseñanza aprendizaje. La escuela tradicional basa su método en el mero aprender intelectual y memorista, con una enseñanza trasmisora de hechos. Podríamos denominarlo "el método intelectual". En cambio, la escuela basada en el Desarrollo Humano emplea métodos múltiples y espontáneos, inspirados en el principio general de la actividad. "Es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la tierra al Sol. En este caso, el niño se convierte en el Sol, hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; él es el centro respecto al cual se organizan".^{237/}

En este sentido, la idea esencial que queremos plantear es el viraje del objeto de la educación, proponiendo un sistema vitalizador de la obra educativa. Este concepto de la vitalidad, se refiere a recuperar el valor de la vida en íntima conexión con los conceptos de actividad, espontaneidad y libertad.

^{237/} Luzuriaga, Lorenzo. *Métodos de la Nueva Educación*, Ed. Losada, S.A., Buenos Aires, 1973, p. 10.

La educación no es simplemente adquirir ni transmitir conocimientos, ni coleccionar y correlacionar datos, sino el empleo de nuestras facultades, potencialidades y destrezas para perfeccionarnos. "...el centro de gravedad de todos los métodos se ha de colocar no en la acumulación del saber, sino en el desarrollo de las capacidades espirituales, morales y manuales (es decir en la totalidad del hombre)".^{238/}

15.4. EVALUACION

"Un examen, por su sola existencia, deforma toda la enseñanza que le precede".

M. Tranquille

La evaluación es un elemento de suma importancia dentro de la actividad pedagógica, porque permite que la estructura educativa obtenga factores con los cuales plantear lo efectivo de su función, en base a identificar elementos que afectan negativamente el cumplimiento de alguno de sus fines, ya sea con respecto a la actividad docente, a la utilización de materiales, a la calidad del aprendizaje del alumno, etc.; "...la evaluación es un conjunto de operaciones que carecen de finalidad por y en sí mismas, y que únicamente adquieren valor y vida pedagógica contemplados en función del servicio que pres

^{238/} Ibidem, p. 11.

tan para la toma de decisiones en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje..."^{239/}

Para el método tradicional, el propósito de la evaluación es medir y cuantificar aciertos y errores del estudiante, de manera que con notas logradas por el examinado, pueda reflejar la interpretación que en este caso el maestro y la estructura educacional en sí misma, realizan del aprendizaje del educando a partir de estándares y valores fijados para ello externamente a los objetivos, necesidades, intereses y valores del alumno. Centra en la actitud evaluatoria el fin de la acción educativa, empezando por creer que la valía del estudiante depende de su habilidad para aprobar los exámenes que le sean aplicados, y establece procedimientos con los cuales determinar el aprovechamiento, básicamente de tipo memorista y subjetivo.

Tradicionalmente, el examen ha sido la condición necesaria, la sanción regular e igualitaria de todo aprendizaje, y al mismo tiempo ha funcionado como instrumento muy importante de la relación social; (...) busca medir los conocimientos o las aptitudes de las personas en sus aspectos más particulares, a partir de criterios preestablecidos".^{240/}

De este modo, la evaluación es el instrumento que mide el aprendizaje del educando, desde la perspectiva de acumular

^{239/} Carreño, Fernando. *Enfoques y principios técnicos de la Evaluación*, Ed. Trillas, México, 1978, p. 27.

^{240/} Castrejón Díez y Gutiérrez, Ofelia. *Op.cit.*, p. 49.

conocimientos, llevando implícito un juicio de valor que, al darle un significado, cataloga al alumno como capaz o incapaz, atribuyéndole notas aprobatorias o contrarias. Para este método, se califica el aprovechamiento de los estudiantes en base a criterios de uniformidad del aprendizaje, como si se tratara de personas iguales, bajo las mismas circunstancias y -- con similares intereses y aptitudes, optando por "...medir a cada alumno contra un grupo de semejantes, calificándolo (...) según la ubicación de sus resultados en el cuadro total de -- puntuaciones; la más alta calificación al más alto resultado, (...) independientemente de la medida misma del aprendizaje".^{241/} Así, es viable que la evaluación provoque tanto deformaciones en el maestro, al seleccionar y administrar sus -- variados procedimientos, como reacciones en los educandos que motiven un descenso de interés y rendimiento; puede producir rechazo hacia los contenidos, indiferencia respecto de la preparación y búsqueda de alternativas deshonestas que les permita cubrir las exigencias del sistema, suscitando en ellos rebeldía, descontento o aparente sometimiento.

Ahora bien, si al evaluar el logro de objetivos del proceso total de formación del alumno, es posible retroalimentar al sistema permitiéndole optimizar continuamente la eficacia y rendimiento de su acción, consideramos necesario que el edu

^{241/} Carreño, Fernando. *Op.cit.*, p. 46.

gador se plantee una vez más, cuál es el propósito de la evaluación dentro de su quehacer pedagógico, otorgándole la va-lfa que tiene por su labor global, de manera que no parcialice su aplicación fundamentalmente alrededor del aprovechamien-to del estudiante, en cuanto a parámetros significativos para ambos; que vea en la evaluación una herramienta que les permi-ta mejorar el trabajo personal y su interacción.

Bajo esta perspectiva, apoyamos el método educacional ba-sado en el Desarrollo Humano, pues concibe la evaluación como un proceso permanente a través del cual, maestro y educando, descubren alternativas de crítica y autocrítica que los moti-van a superar sus errores y a promover su autoconocimiento y aceptación. Así entendida la evaluación, constituye un meca-nismo de control creado en virtud del desarrollo personal, -- más que como un detector de errores. "En el momento en que - el individuo se sienta realmente asociado a la evaluación de su esfuerzo, su actitud hacia el aprendizaje, e incluso hacia los sistemas escolares, se modificará, ya que desaparecerá el temor a ser clasificado o rechazado, siendo las nociones de - orientación y ayuda las que vendrán a predominar como resultado de la evaluación".^{242/}

Ya mencionábamos que debido a este enfoque, se piensa -- que la autoevaluación es el medio más importante para detec--

^{242/} Ibidem., p. 48.

tar, adecuado o no, el cumplimiento de los objetivos personales y grupales. Nos parece oportuno insistir sobre ello, - - pues en la medida en que maestro y educando desarrollen la capacidad para evaluarse, aumentará su valoración personal, ya que minimizarán la influencia de factores externos al apreciar su ser y hacer, ampliando así los criterios a considerar en su aceptación y autoestima.

15.5. LA ESCUELA

La vida interna de la escuela tradicional se organiza al rededor de un criterio rígido y estático. Todo parece estar programado y predeterminado. El tipo de interacción correspondiente, es a nivel de roles y siempre manteniendo una relación de inferior a superior, (directivos, coordinadores, administrativos, maestros-alumno). La comunicación es limitada, referida sólo a diversos aspectos escolares. El modelo de autoridad ejercida está definido por el término autoritarismo - (Cap. IV). Este ambiente da la impresión de que lo que se está educando, son tipos estandarizados y no personas. Se percibe una homogeneidad y uniformidad sofocantes, olvidando diferencias y complejidades humanas. Todo guarda un orden preciso, lo cual se enlaza con los requerimientos económicos e ideológicos de esta sociedad; hombres en serie insertados en una estructura productiva, cuya finalidad ha sido fijada previa deliberación o estudio.

Cabe señalar que la dinámica escolar en el sistema tradicional, se encuentra condicionada por planes, programas, exámenes, grados académicos y certificados, y que en función de esto el individuo sacrifica su espontaneidad, creatividad y libertad. Otro elemento a destacar, es la importancia de su papel mediatizador y enajenante que impiden al alumno conocer los mecanismos de la sociedad para permitirle comprenderla y cambiarla.

"La escuela de hoy -salvo algunas excepciones- permanece estática, estructurada y trasmisora de conocimientos, inmutable en una sociedad en transición, constreñida por los graves problemas socio-políticos que exigen soluciones cada vez más rápidas y ajustadas al mundo de hoy".^{243/}

La vida escolar en un sistema basado en el Desarrollo Humano, se define a través de conceptos tales como: dinámico, flexible, espontáneo y de libertad, lo cual se extiende a la organización escolar, horarios, currícula, edificios y servicios educativos.

El ambiente de clase tiene lugar alrededor del campo experiencial del estudiante. Este, realiza cualquier tipo de actividad; lo que importa es que al desarrollarla, transite hacia el logro de sus aptitudes, objetivos y conocimiento per

^{243/} Documento ILCE-UNESCO, Tema I, "La escuela de hoy", México, 1973, p. 1. Citado en Castrejón Díez, Jaime. *La escuela del...*, p. 62.

sonal. La atmósfera es estimulante, tranquila, incluso jovial, con lo que se incrementa la creatividad y los proyectos basados en los intereses de cada quien o, en su caso, del grupo entero. "El ambiente de una clase humanista promueve el desarrollo de una persona conocedora que adquiere una información amplia y profunda tanto de su mundo como de él mismo. - Porque tiene un campo perceptual muy rico además de aprender a actuar inteligentemente en su mundo complejo".^{244/}

El estilo de comunicación y de interacción es pluridireccional. La autoridad radica en el grupo como conjunto, y la disciplina se entiende como un medio para obtener objetivos comunes. Las notas, calificaciones y exámenes han sido sustituidos por la propia valoración personal, ante la utilidad y beneficio internos causados por el aprendizaje. "La educación es la promoción de la existencia auténtica, y ésta se fomenta a través de cuatro elementos que debe lograr la educación, a saber: La intencionalidad o dinamismo vital, la aspiración a valores, la libertad y la comunicación interpersonal".^{245/}

En la medida en que el hombre, en el devenir, es quien constituye el fin de toda empresa educativa la escuela no debe encerrar términos, tales como estático, rígido, etc. El individuo es un concepto dinámico; por tal razón, el proceso

^{244/} Sanders, Arthur Joanne. *Op.cit.*, p. 13.

^{245/} Gutiérrez Sáenz. *Introducción a la didáctica*, p. 19.

educativo debe proporcionarle ese dinamismo.

El punto central de nuestro estudio, radica en la esencia misma del verbo educar. Recordemos que "educar es ayudar a que el otro se eduque"; es decir, no se trata de que "...yo haga de tí un hombre, sino que tú te desarrolles y llegues a ser el hombre que eras en potencia... No es que yo te eduque a tí sino que tú te eduques a tí mismo".^{246/}

El fenómeno educativo no debe olvidar que abarca todos los hechos y esferas de la vida del hombre, que incluye facultades que tienen capacidad para conocer, dar afecto, crear, e incluso, la autorrealización. No podemos encajonar y estructurar lo que ya en esencia es dinámico y cambiante. Lo que proponemos como tarea educativa, sería: "Formar al hombre, o más bien guiar el desenvolvimiento dinámico por el que el hombre se forme a sí mismo y llegue a ser un hombre".^{247/}

15.6. CREATIVIDAD

Entendemos a la creatividad como una expresión individual, o la capacidad de darle vida material a nuestra imaginación. "Para realizar la creatividad uno debe pensar, sentir y experimentar".^{248/} Es la expresión de la persona total, in

^{246/} Gutiérrez Sáenz. *La Educación como realización...*, p. 329.

^{247/} Ibidem, p. 330.

^{248/} Woods, Margaret S. *Thinking, Feeling, Experiencing: Toward Realization of full potential*, A publication of the National Education Association, Washington, 6, D.C. p. - 3.

volucrando todos los sentidos. "La creatividad es le proceso de cambio, de desarrollo, de evolución en la organización de una vida propia".^{249/}

La pérdida de la capacidad creativa del hombre, es una consecuencia más del sistema educativo tradicional. El menoscabo del interés por parte de los jóvenes hacia su trabajo o a determinada actividad, es producto del conformismo y la apatía. El alumno siente que no tiene control sobre su educación; esto lo aburre y predispone. La capacidad creativa del hombre va en detrimento debido a lo anterior, pero también -- por el desapego manifiesto ante la creatividad del niño, la -- crítica inapropiada, la falta de guía adecuada y, por supuesto, como resultado de la enseñanza estereotipada y al sofocamiento de la curiosidad innata del pequeño. "El ansioso -- aprendiz que llega lleno de entusiasmo, con preguntas y curiosidad llegará a ser otro 'calienta bancos' que espera que le digan acerca de su mundo, olvidando las cosas que quería saber y se conforma con lo que el maestro decide debe saber y - conocer".^{250/}

Asimismo, las técnicas pedagógicas originan que decaiga la creatividad, pues enseñan al niño a memorizar ideas de -- otros y no permiten que afloren las suyas; en este sentido, -

^{249/} Ibidem, p. 4.

^{250/} Sanders, Arthur and Joanne. *Op.cit.*, p. 13.

las pruebas de opción múltiple son peores que los exámenes --
tradicionales.

En la pedagogía tradicional, las facultades creativas se atrofian, pues no son fomentadas ni utilizadas. El individuo minado en su creatividad, construye un obstáculo protector para impedir el sentimiento producido por la mala apreciación - de su potencial creativo, pero, desgraciadamente, dicho estorbo reprime su sensibilización artística y aptitud de crear -- (no necesariamente arte, pues cualquier cosa en este mundo se puede crear).

El punto medular para el desarrollo de la capacidad creativa innata en todo individuo, es poseer elementos motivadores, tales como un ambiente favorecedor de ese poder y una -- buena guía y aprobación por parte del profesor.

Uno de los objetivos principales de la educación basada en el Desarrollo Humano, es promover el potencial creativo de cada individuo, el cual se favorece al tener la libertad de - participar e incrementar su iniciativa, de manifestar inquietudes que originen un cuestionamiento persistente e inventar cosas.

El educador humanista impulsa al alumno a ser creativo, ofreciéndole variadas y efectivas formas de desarrollo, además de un clima propicio de aceptación de sus hechos. "La -- creatividad es vista por el maestro como una dimensión compleja, abarcando todos los aspectos de la conducta, e incluyendo

todas las habilidades para producir ideas, inducidas por una variedad de estímulos".^{251/}

El maestro, entre otros aspectos, se sirve de los siguientes para facilitar el incremento del potencial creativo: cuestiona, confronta, propone trabajos a realizar, plantea interrogantes, comenta y explica; es decir, promueve un proceso creativo que diferencia una actuación pasiva e intelectual, de un aprendizaje más crítico, significativo y estimulante.

La importancia del mismo proceso consiste en que al individuo se le estimula para realizar innovaciones científicas, económicas, sociales y personales de gran valor. La originalidad y la inteligencia tienen lugar en personas que de alguna manera han estado en contacto con la expresión de su creatividad; con personas que han desarrollado su pensamiento a través de estar expuestos a situaciones que demandan reto y dificultad. Estas personas se desarrollan como seres capaces de dar soluciones eficaces a cualquier tipo de problemas, por más complejos que éstos sean.

Nuestra capacidad creativa interna se ha visto bloqueada por el tipo de civilización actual. El potencial creativo se ha plegado a una producción industrial incontrolable, que ha invadido todas las áreas de nuestra existencia sin ofrecer posibilidades ni espacios para el desarrollo creativo. Sin - -

^{251/} Foster, John. *Creativity and Teacher*, McMillan, Education LTD, Great Britain, 1971, p. 13.

creatividad, el hombre se torna destructivo pues todos llevamos dos características fundamentales: la destructividad y la creatividad. Si esta última no se manifiesta, nos volvemos destructivos. Erich From observa que "cuando el hombre se da cuenta de su impotencia para trascender su situación mediante la creación, es cuando trata de conseguirlo destruyendo; en el acto de destrucción se demuestra superior a aquello que no pudo crear: la vida".^{252/}

Esta sociedad que ha puesto el énfasis en la acumulación de bienes materiales, títulos, diplomas, calificaciones y armas destructivas, ha perdido su fuerza creativa.

Proponemos una educación para desarrollar el potencial creativo del hombre. Esta proposición la ubicamos dentro del sistema educativo basado en el Desarrollo Humano.

^{252/} Nash, Paul. *Op.cit.*, p. 278.

CONCLUSIONES

El contenido de formación de la experiencia escolar varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela y de método a método, pero es indudable que el hecho de permanecer en el plantel durante un determinado número de horas y días, constituye una experiencia definitiva en el hombre.

Del concepto de hombre que se tenga en cualquier proceso escolar, resultarán el contenido de formación, los métodos para transmitir el conocimiento, la organización misma de las actividades de enseñanza y las relaciones institucionales que sustentan dicho conjunto de las fases sucesivas de la educación.

El método educativo tradicional ha cumplido una función dentro de un marco histórico determinado, apoyándose en el concepto que considera al individuo como un ser puramente racional, aspecto fundamental a explotar en él, mismo que no sabe manejar y que lo convierte, paradójicamente, en un ente irracional.

Podemos afirmar que este sistema parte de la idea de que el sujeto no posee los elementos necesarios para dirigir su formación, porque no discierne, crea, investiga, descubre por sí mismo, o sea, que actúa en calidad de ser sin sentido del

bien ni de moralidad alguna, a quien sólo le resta ser guiado por las autoridades en educación, a fin de que transite el camino trazado por los detentadores de la sabiduría y de la dirección del quehacer educativo. Así, nos encontramos un individuo insertado en un sistema político enajenante y opresor, donde lo que menos importa es un hombre con sentido crítico, capaz de cuestionarlo.

Consideramos esencial recalcar este hecho, debido a que el sujeto que resulta de esta formación educativa parcializante de su ser como persona, está quedándose rezagado en la evolución social que reclama un hombre con capacidad crítica desarrollada, que tenga conciencia de su poder para elegir una sociedad libre y justa, y que participe activamente en la transformación de las estructuras socio-políticas que lo oprimen y limitan.

Una de las consecuencias más graves de este método, es formar un individuo alejado cada vez más de sí mismo, inconsciente de su ser como totalidad, poseedor de capacidades y potencias únicas, que ha roto el canal de comunicación consigo mismo y con los demás.

La realidad escolar que deriva de este método, no es inmutable ni resistente al cambio; de hecho, hay transformaciones reales, cuyo rumbo, sin embargo, difiere entre sí, lo cual, de alguna manera, es síntoma del nacimiento de una revolución educativa contestataria de un sistema de enseñanza por

demás caduco y opresor, pues hasta hoy sólo ha presentado innovaciones parciales y limitadas que no han influido en un -- cambio del concepto de hombre que sustenta dicho método.

No es posible educar para una sociedad estática, sino pa ra una sociedad cambiante, en la que el objetivo fundamental sea el desarrollo de la capacidad crítica de la persona.

La distinción entre lo obtenido con el método tradicio-- nal y lo que se está logrando con el sistema basado en el Desarrollo Humano, expresa la posibilidad de un hombre y de una sociedad nuevos; un orden social con valores que recuperen al ser, guiando al hombre para su formación y búsqueda de su libertad interior a través del conocimiento y del amor.

La educación verdadera, comprometida, es amor generalizado; es amor a la Humanidad, porque el amor al hombre es la -- fuente de todo crecimiento, de toda transformación. Lo "humano", contrariamente a lo que se cree, no es una categoría sentimental o vaga, sino un criterio aplicable en cada acción -- del hombre, sea cual fuere. El crecimiento de la persona con respecto a su saber, valores, conciencia y capacidad, y el -- avance de la sociedad en su riqueza comunitaria y acción solidaria, constituyen el único criterio válido de un desarrollo realmente humano.

Nuestra proposición consiste en implantar un sistema educativo diferente, al cual estimamos apto de responder a las - necesidades del hombre con un fuerte vacío existencial. Este

método, basado en el Desarrollo Humano, parte de una concepción del hombre radicalmente distinta a la del Método Tradicional, pues lo considera con una tendencia innata hacia su perfección, en continuo proceso de desarrollo como un ser total, capaz de canalizar positiva y constructivamente las manifestaciones de su personalidad; como un ser dialógico, realista, creativo, digno de confianza, que elige valores, toma decisiones y se responsabiliza de ellas, ampliando en forma continua y crítica su visión de sí y del mundo, elevando su nivel de conciencia sin quedarse sólo en las partes fraccionadas de la totalidad; de modo que sus acciones transformen creativamente el medio en que vive. Consideramos que una sociedad nueva sólo es posible, si en su continuidad histórica se forma también un hombre nuevo como consecuencia de un cambio fundamental en la estructura de carácter del ser humano contemporáneo.

En suma: nuestra propuesta es una educación para el hombre, que le permita crecer "humanamente", crecer en su interior, en su libertad, y en su conciencia, pues la reflexión crítica que obvia la realidad de las situaciones históricas creadas por la praxis humana, en las que el sujeto es adaptado al mundo y no éste a él, será siempre un imperativo para luchar contra la enajenación del individuo y devolverle y acrecentar su "ser hombre".

ANEXO I

En este anexo presentamos, la descripción de los principios y objetivos de dos instituciones que realizan su labor fundamentadas en la concepción educativa del Desarrollo Humano.

Hemos querido incluir estos dos casos con el fin de dar a conocer que a través del Método basado en el Desarrollo Humano han trabajado durante más de una década y que esta alternativa en educación es posible, y a la vez reforzar el planteamiento de nuestra tesis.

I. CASO CONCRETO

CENTRO DE INTEGRACION EDUCATIVA A.C. (CIE)

ANTECEDENTES

El Centro de Integración Educativa (CIE), surge en el -- año de 1971 a raíz del cierre del Instituto Patria, plantel - escolar a cargo de la Compañía de Jesús.

Los Jesuitas dedicados a la educación en dicho Instituto, plantearon a los padres de familia que su labor no estaba - - "...lo suficientemente enfocada a apoyar y acelerar el desa-- rrollo integral de la persona y la integración social del - - país".^{253/}

Para los Jesuitas era evidente que el tipo de educación impartida en este plantel era incongruente con la situación - social del país, la que, señalaban, sólo podría resolverse a través de la participación y cooperación de todos los miem- - bros de la sociedad. La tónica de su quehacer educativo esta - ba guiada por una educación que, como ellos mismos expresan, "...significa privilegio, fomenta el espíritu de élite y con- firma socialmente el derecho del más poderoso; (en vista de - que) ...esa educación, se dice, inculca una ética egoísta, -- 'convierte en normativo e ideal el dominio y la explotación' y

^{253/} Latapí, Pablo. *Política Educativa y Valores Nacionales*, Ed. Nueva Imagen, México, 1968, p. 168.

subordina "los valores más altos del hombre al utilitarismo, la competencia y la producción".^{254/}

Por estas razones el Instituto Patria fue cerrado y a -- instancias de ello un grupo de padres de familia, tomando con ciencia de las repercusiones nocivas del tipo de educación -- que hasta ese momento se venía impartiendo, decidieron formar un centro educativo fundamentado en valores más acordes con - el desarrollo integral y armónico del ser humano.

FUNDAMENTOS

Así, el CIE surge bajo los siguientes principios:

1. No reducir a la persona, sino propiciar el germinar - de lo mejor de sus potencialidades.
2. Favorecer la libertad.
3. Aprovechar los adelantos científicos y técnicos para servicio de todos los hombres.
4. Promover al hombre dentro de los valores de servicio y participación; dejar de servir al espíritu competi- < tivo y de dominio y a los intereses individualistas.
5. Apreciar el ser, más que el tener.
6. No ser causa de distanciamiento social, sino de inte- gración.
7. Transmitir una cultura abierta y coherente con el to--

^{254/} Ibidem, p. 169.

tal de su medio socio-cultural.

8. Encaminarse a las tareas adultas en el contexto de - carencias, problemas y posibilidades, percibiendo al mundo real como existe, de manera que forme parte de nuestra conciencia y pueda ser finalidad de nuestra capacidad creadora.
9. Conferir el sentido del deber y apuntar con firmeza a las tareas más urgentes de nuestra sociedad y a -- las exigencias y austeridades que de ella se derivan.
10. Buscar incondicionalmente la verdad y en el compromiso con ella, buscar liberar al hombre de fanatismos y prejuicios.
11. Buscar transformar al hombre de su egoísmo y llevarlo a la justicia y al amor.
12. Ser esencialmente universalista, con una vocación -- clara y abierta de servicio a los necesitados.
13. Creer en la necesidad del cambio por la conciencia - de que todo es provisional, con la confianza de que nuestro esfuerzo repercutirá en la transformación -- del mundo.^{255/}

CONCEPTO DE EDUCACION

La concepción educativa que dirige las actividades realiz

^{255/} CIE. *Ideario de Nuestra Comunidad Educativa*, Documento - de Consulta del CIE, México, 1976, p. 3.

zadas en el CIE se refiere, no solamente "...a la simple instrucción intelectual o transmisión de información y conocimientos impartida en las aulas. La educación (es) entendida en su sentido más amplio (y) está ordenada al desarrollo integral y armónico de la persona humana".^{256/} La educación se encuentra centrada en la persona y considera el aprendizaje significativo la base de su proceso.

LA FAMILIA

El CIE parte de la base de que la familia "...es la célula de la sociedad y el primer grupo social con el que el niño tiene contacto; (considera también que) ... la verdadera compañía no viene como consecuencia de la cercanía física, sino que es el resultado de un largo proceso".^{257/}

De ahí que el CIE demande una participación activa, acorde y constante de la familia en el desarrollo de sus miembros. Los padres en este sentido se convierten en coeducadores junto con la escuela y el niño. "La escuela surge como un complemento, como una colaboradora de los padres en su función de educadores y formadores de hombres y mujeres íntegros.(...) El interés, la participación y la celebración que los padres de familia aporten a la escuela de sus hijos, es indispensable

^{256/} González, Ana Ma. *Op.cit.*, p. 15.

^{257/} CIE. *Folleto de Información a Padres de Familia*, Documento de Consulta del CIE, México, 1976, p. 4.

ble para el desarrollo integral y armónico de los educandos. La experiencia nos muestra que cuando los padres de familia - se comprometen junto con el maestro en la educación de sus hijos-alumnos, los resultados positivos se incrementan en un -- elevado porcentaje sobre aquellos en los cuales los padres de jan totalmente la responsabilidad del educando en los maes- - tros".^{258/}

EL MAESTRO

El CIE considera al maestro como un facilitador del - - aprendizaje, es decir, que sea un elemento que procure un ambiente propicio para el aprendizaje significativo. Dentro de sus características se encuentran las siguientes:

1.. PERSONALES

"A. UN GRADO ELEVADO DE MADUREZ EMOCIONAL QUE INCLUYE:

- Autoconocimiento
- Autoestima-Autoaceptación
- Confianza en sí mismo
- Seguridad personal
- Tolerancia a la ambigüedad
- Apertura al cambio - flexibilidad
- Concepción positiva de la vida

^{258/} Ibidem, p. 5.

- Objetividad sin perder los aspectos subjetivos de su -
condición humana
- Capacidad para relacionarse interpersonalmente
- Capacidad para tomar decisiones responsables
- Capacidad para manejar su vida responsablemente
- Autodirección y autocrítica

B. POSEER UNA CONCEPCION POSITIVA Y LIBERAL DEL SER HUMANO, QUE LE PERMITA:

- Respetar la dignidad de la persona
- Confiar en la naturaleza del ser humano
- Ser cálido en sus relaciones interpersonales
- Interesarse genuinamente por el desarrollo integral --
de los educandos
- Ser capaz de comprometerse como persona
- Ser capaz de compartir sus sentimientos y su experiencia
- Ser capaz de interpretar los datos y la observación ob
jetivamente y sin prejuicios
- Ser capaz de valorar al alumno como persona con sus po
sibilidades y limitaciones
- Ser capaz de detectar y utilizar adecuadamente los in-
tereses y necesidades del alumno para promover su desa
rrollo
- Ser capaz de reconocer y valorar el esfuerzo del alum-
no para promover su desarrollo.

- Descubrir los valores del alumno más que centrarse en sus fallas y limitaciones
- Ser capaz de ejercer una acción educativa en todo momento ayudando al alumno a aceptar la responsabilidad de sus acciones, decisiones, reacciones y compromisos.

C. ACTITUDES NECESARIAS

- Comprensión empática
- Aceptación positiva incondicional
- Congruencia - autenticidad

2. ENTRENAMIENTO Y CAPACITACION

- A. Cuerpo de conocimientos teóricos y técnicos
- B. Experiencia personal del proceso del desarrollo, tanto individual como grupal
- C. Actualización constante de conocimientos y desarrollo de habilidades
- D. Entrenamiento en el manejo de los Programas de Desarrollo Humano
- E. Entrenamiento en la metodología de trabajo de Nivel Básico

3. HABILIDADES Y DESTREZAS

- De reacción o respuesta

- De interrelación
- De acción

4. CONOCIMIENTO E INTEGRACION A LA INSTITUCION EDUCATIVA". 259/

259/ González, Ana Ma. *Manual Informativo de Operación del Departamento de Desarrollo Humano*. CIE, Anexo II, El Perfil del Maestro, Documento de Consulta del CIE, México, 1980, p. 28.

II. CASO CONCRETO

MAESTRIA EN ORIENTACION Y DESARROLLO HUMANO

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C.

En esta institución educativa, se cuenta con un programa de posgrado en Orientación y Desarrollo Humano, cuyas principales características son las siguientes:

PRESUPUESTOS BASICOS

Este programa tiene como tarea específica descubrir caminos, tanto institucionales como no institucionalizados, para romper moldes inoperantes y generar modelos de promoción del Desarrollo Humano extensibles a diferentes estratos sociales.

Entiende por Desarrollo Humano "...el proceso de crecimiento personal característico del ser humano como individuo, como miembro de diversos grupos y comunidades y como integrante de la sociedad; proceso motivado por un impulso innato hacia la actualización, el aprovechamiento y el auge de todos los recursos para una existencia individual creativa en la convivencia social armónica. Impulso que puede ser obstaculizado o bloqueado, puede ser estimulado, impulsado, pero que no puede ser extinguido."^{260/}

^{260/} Departamento de Orientación y Desarrollo Humano. *Programa de Estudios de Posgrado*, UIA, 1981, pp. 4-5.

METODOLOGIA DE APRENDIZAJE

"El aprendizaje significativo -centrado en la persona- es el eje de nuestras actividades. Aprendizaje significativo es el cambio estable en la percepción, las actitudes y/o la conducta producto de la satisfacción de las necesidades y los intereses auténticos de la persona en su interacción con el medio ambiente. Este aprendizaje, en su dimensión personal - social, es producto de la interacción y compromisos de los grupos en el proceso de asimilación de los contenidos valorales e informativos de la comunicación interpersonal.

Este enfoque metodológico se caracteriza por el énfasis en facilitar que todos y cada uno de los implicados (Coordinador y participantes) asuman su proceso de aprendizaje libre, responsable y creativamente. Desde esta perspectiva, el participante (estudiante) es el responsable principal de su propio proceso de aprendizaje significativo. El Coordinador (profesor) es ante todo un facilitador y animador del proceso de aprendizaje y no solo ni prioritariamente un experto.

Así pues, el aprendizaje significativo integra las dimensiones cognoscitiva, afectivo-emocional, las necesidades e intereses, las habilidades y experiencias de los participantes, para favorecer el desarrollo personal en su dimensión individual y social."261/

261/ Idem.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Las actividades básicas de aprendizaje significativo se desarrollan en tres aspectos fundamentales:

- teórico-práctico
- entrenamiento supervisado
- experiencial-vivencial

EVALUACION

Las modalidades básicas de la evaluación consisten:

- en Autoevaluación
- Coevaluación Grupal
- Evaluación del Coordinador

ANEXO II

TABLA COMPARATIVA DE ASPECTOS FUNDAMENTALES

VISION DEL HOMBRE

METODO TRADICIONAL

- . Hombre racional como criterio fundamental.
- . Hombre mecánico.
- . Hombre objeto.
- . Materialista.
- . Ente parcializado para el que sólo cuenta su intelecto.
- . Ente mecánico y programable - que reproduce el sistema y responde a las necesidades ideológicas y relaciones sociales -- existentes.
- . Ser que se adecúa a las condiciones y valores vigentes, expresamente afirmado por las relaciones de poder.
- . Individualista, sin conciencia del otro. Domesticado en su voluntad para ejercer sobre él, hegemonía.
- . Comunitario y dialógico. En continua opción, que se construye y define a sí mismo en libertad.
- . Reducido a la categoría de computadora. Competitivo. Ser de apariencia alejado de sí mismo.

METODO BASADO EN EL DESARROLLO HUMANO

- . Hombre integral (razón-sentimientos).
- . Hombre dinámico.
- . Hombre sujeto.
- . Humanista.
- . Hombre total en permanente proceso de desarrollo.
- . Hombre dinámico e impredecible -- pues se descubre y evoluciona continuamente. Es capaz de desarrollar la toma de conciencia y la actitud crítica a partir de las cuales puede elegir, decidir y liberarse de la domesticación que el sistema le impone.
- . Ser instituyente que se autodirige más en la perspectiva del ser, creativamente que del hacer o del tener.
- . Sujeto comprometido con el cambio inspirado en la reflexión sobre el ambiente, su situación concreta y sobre sí mismo.
- . Ser acrítico, que no se cuestione ni profundice, que se discipline y calle sin reflexionar sobre su realidad para transformarla.
- . Ser que aprecia su propia individualidad y singularidad en su tendencia a ser auténtico, reconociéndose como una persona genuina.

METODO TRADICIONAL

- . Ser en el que no se confía por su incapacidad para autodirigirse.
- . Individuo carente de originalidad a causa de la homogenización.

METODO BASADO EN EL D.H.

- . Ser realista, constructivo, digno de confianza y poseedor de una --tendencia innata para avanzar en la dirección de su propia madurez.
- . Persona diferenciada e individual que forma parte de una sociedad --de la que se provee de experien--cia y recursos para su propia subsistencia y en la cual actúa constructivamente.

CONCEPTO DE EDUCACION

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> . Conjunto de contenidos facti--bles de ser transmitidos a otro. . Adoctrinamiento adaptación pasiva. . Formación sectorial de la existencia. Comprensión unilateral de la realidad. . Incrementar la acumulación de --datos. . Condicionamiento del ser humano. . Producir sujetos disciplinados que imiten al adulto. . Aprendizaje de palabras y conceptos transmitidos, de opiniones, libros y escuelas. | <ul style="list-style-type: none"> . Proceso enfocado al desarrollo <u>in</u>tegral y armónico de la persona --humana total, que abarca todas --las etapas y aspectos de su existencia. . Se interesa más por el descubri--miento que el sujeto realice de --conocimiento y habilidades, coti--dianamente. . Educar es compartir con el otro --su búsqueda de aprendizaje signi--ficativo. . Facilitar las potencialidades de la persona para pensar, crear, --sentir, y trascender. . Facilitar la liberación de poten--cialidades vitales para manejar --sus situaciones cotidianas, cons--tructivamente. . Promover personas originales, --creativas, libres e independien--tes. . Aprendizaje penetrante, de manera significativa, acerca de lo que --es importante y útil para la persona. |
|--|--|

METODO TRADICIONAL

- . Aprender es recordar, repetir y devolver al maestro lo retenido y archivado en el depósito de - la conciencia.
- . El conocimiento es libresco y - memorístico, y conduce fáclimen - te al olvido.
- . Los valores de este tipo de edu - cación son institucionalizados y mensurables tales como el re - conocimiento social, el tener y saber que implican poder y pro - porcionar éxito.
- . La verdad es absoluta, poseída y trasmisible.
- . Lo único válido es el conoci - miento seguro.
- . El hombre no produce el conoci - miento, le llega producido, re - cibiéndolo como algo permanente y definitivo. Incapaz de produ - cir su propio aprendizaje.

METODO BASADO EN EL D.H.

- . Aprender es buscar significados y confrontar la realidad, transfor - mando y desafiando al mundo.
- . El conocimiento sólo puede adqui - rirse en situaciones de necesidad o de problemas personales y por - la propia experiencia, garantiza fijación.
- . El valor fundamental es la perso - na humana y su proceso de desarro - llo.
- . La verdad es proyecto, no pose - sión, debe ser más bien construi - da que conquistada. Nadie la po - see, todos la buscamos.
- . Prefiere la libertad con riesgo a la seguridad sin horizontes.
- . La persona participa activa en su proceso de aprendizaje, integran - do ideas, sentimientos, acciones y experiencias.

LA FAMILIA

- . Respalda práctica e ideológica - mente al método educativo tradi - cional, reproduciendo los valo - res del sistema socio-político dominante.
- . Se limita a lo que la sociedad le proporciona, respondiendo al medio ambiente de la sociedad - necesita para el proyecto de -- hombre que se tiene en este mo - mento, lugar y circunstancia.
- . Su misión más importante es faci - litar el desarrollo de la persona, respetando sus potencialidades pa - ra que realice su vida personal - autónomamente.
- . Busca continuamente crear condi - ciones ambientales que promuevan el desarrollo integral de todos y cada uno de sus miembros.

METODO TRADICIONAL

- . Su forma de vida es conservadora, rígida y estática.
- . Su desarrollo se efectúa más en función de roles establecidos.
- . La autoridad del rol de padres es incuestionable, pues tienen un status superior.
- . Disciplina rígida y autoritaria basada en la amenaza y el castigo.
- . El autoritarismo genera un ser acrítico, pasivo, sumiso, obediente, dependiente, que se puede doblegar, que recibe órdenes secas y tajantes y que responde sólo ante el miedo.
- . Las emociones son reprimidas, coartadas o desvirtuadas. Lo importante está en secreto.
- . La interacción familiar es parcial, se da a partir de roles y no promueve la relación integral de los miembros.
- . La socialización se vive como un proceso de control que va adecuando al niño al deber ser.
- . Socializa para el tener y el poder.
- . Concibe la educación como simple tensión de contenidos, creyendo en tareas como forma de disciplina; en exámenes y calificaciones como medios para evaluar la capacidad de aprovecha-

METODO BASADO EN EL D.H.

- . Su forma de vida es dinámica, flexible y autoactualizante.
- . No es el rol, sino la persona lo que cuenta.
- . La autoridad de los padres es legítima, mientras el niño requiera de su apoyo en esta tarea de auto creación. Es democrática.
- . Los padres colaboran con el niño en su proceso de desarrollo despertando su gufa interna conduciéndolo hacia su propia disciplina.
- . Supone un esfuerzo conjunto de familia por inculcar el valor del respeto a la persona, de manera que el niño vaya encontrando su propio camino como persona única.
- . El niño es libre de expresar sus sentimientos, sean cuales fueren, positivos o negativos dentro de un clima de aceptación.
- . La relación familiar involucra tanto a padres como a hijos en el proceso de mutuo aprendizaje y crecimiento.
- . Promueve la socialización de sus miembros en forma auténtica, autónoma y respetuosa del ser de cada persona.
- . Socializa para el ser y el servicio.
- . Entiende que educar es facilitar el desarrollo de las potencialidades de la persona, sin restricciones externas que lo limiten.

METODO TRADICIONAL

miento del niño y en castigos - como forma de control.

- . Poseer educación da garantía de éxito, seguridad y poder social.

METODO BASADO EN EL D.H.

- . Vivir en proceso de educación integral, garantiza que la persona sea ella misma.

MAESTRO

- . Representante de una institución cerrada, autócrata y rígida.
- . Autoritario, conformista reproductor de su propia educación - símbolo de lo establecido, del orden, y de la disciplina, inaccesible, despótico, impositivo, prepotente, cerrado a la crítica y a reconocer sus equivocaciones.
- . Trasmisor de soluciones acabadas.
- . Figura central, que establece una relación unilateral basada en la designación de personas - ya que él es superior al alumno: La relación es fría, distante, hostil y agresiva. Relación dominante-dominado.
- . El educador es el que educa, el que sabe, el que piensa, es el sujeto del proceso quien habla disciplina y prescribe quien actúa y elige el contenido programático.
- . Maestro expositivista. Nadie - difiere, no hay un solo momento fuera de control y todos los estudiantes responden unívocamente a los estímulos que él ofrece.
- . Es un facilitador del proceso de aprendizaje del alumno como persona.
- . Aceptante, auténtico, sincero, humano, que comprende empáticamente y confía en las capacidades de la persona abierto a la comunicación, accesible, autocrítico. Persona confiable, perceptiva y sensible.
- . Promotor de la actualización de la persona del educando.
- . Un miembro más del grupo de aprendizaje, establece una relación -- equitativa basada en la igualdad de personas, la relación es cálida, cercana, empática y dialógica. Es una relación de persona a persona.
- . Tanto facilitador como alumno interactúan de manera que enriquecen sus puntos de vista personales aplicando sus propios valores en la percepción que tienen de -- las personas y las ideas partiendo de una reflexión y autocrítica responsables.
- . Corresponsable en el proceso. Se brinda la oportunidad de reaccionar en forma abierta y honesta a través de la expresión libre, respetuosa y constructiva.

METODO TRADICIONAL

- . Instrumento para inculcar ideología, valores y pautas de conducta que respondan a los fines del mundo racionalizado y racionalista.

METODO BASADO EN EL D.H.

- . Estimula y ayuda a cada uno a descubrir su propio camino hacia el aprendizaje significativo congruente con su propia personalidad.

ALUMNO

- . Es objeto del acto educativo.
- . Realiza actividades impuestas por el maestro siendo centro inmediato de los objetivos de la institución.
- . Despersonalizado, disminuido, alienado.
- . Es sujeto del proceso de aprendizaje.
- . Establece objetivos propios pues es a él a quien corresponde definir lo que quiere aprender. Participa en la elaboración del plan de trabajo y se responsabiliza de llevarlo a cabo.
- . Persona única, capaz e inquieta.

PRACTICA ESCOLAR

CONTENIDOS

- . Los contenidos están basados en materias que no significan nada para el estudiante pues los programas no están diseñados de acuerdo a sus intereses.
- . El exponente de la escuela tradicional es un plan rígido formulado, previsto, definitivo y cerrado.
- . La educación no es concebida en términos de los contenidos específicos que el educando tiene que asimilar sino a partir del proceso mismo de la persona. Los contenidos están definidos en base a las inquietudes e intereses particulares de los educandos.
- . El plan de trabajo es flexible, va guiando la actividad del educador y del educando de manera que se cumplan los objetivos planteados en forma conjunta.

METODOLOGIA

METODO TRADICIONAL

- . El método gira alrededor del concepto de instrucción es un método de transmisión o exposición con modalidades verbales y librescas.
- . El método expositivo tiende a fomentar actitudes pasivas en el estudiante, fomentando una dependencia doctrinal que disminuye el pensamiento crítico.
- . Obliga al alumno a la imitación y repetición condiciona al alumno a la memotécnica.

METODO BASADO EN EL D.H.

- . El método es activo, dinámico y evidentemente participativo.
- . El método es pluridisciplinario basado en la multiplicidad de facetas del ser humano. Concibiéndolo en todo su dinamismo. Fomenta la creatividad y la conciencia crítica.
- . Facilita en el alumno la expresión de su originalidad y el desarrollo de sus propias ideas.

EVALUACION

- . La evaluación externa es el valor primordial pues el centro de valoración para funciones en esta sociedad está fuera de la persona.
- . Centra en el proceso de evaluación el fin de la educación se reduce a creer a la educación es evaluación y viceversa.
- . Se enseña a depender de la aprobación y aceptación externas minimizando el valor propio y la autoestima.
- . La habilidad para aprobar exámenes es el mejor criterio para valorar al estudiante, centrándose en la importancia de su aprobación.
- . La autoevaluación como el mejor camino pues sólo el sujeto, sabe si se satisfacen o no sus necesidades personales. Los centros de evaluación externos son relativos.
- . Considera la evaluación como una herramienta que le permite saber si los objetivos están siendo cumplidos o no. Proceso permanente a través del cual puede medirse la efectividad del método utilizado, la actividad del educador, el plan de trabajo y la experiencia de aprendizaje.
- . La evaluación no tiene como finalidad juzgar a la persona sino -- identificar conjuntamente en qué momento se encuentra de su proceso de desarrollo.
- . No concede importancia a exámenes pues considera éstos como una de tantas posibilidades para retroalimentar al estudiante.

METODO TRADICIONAL

titud para repetir información y en el reconocimiento de un solo tipo de inteligencia.

- . El criterio de evaluación es - cuantitativo.
- . Se promueve la competencia y - la comparación.

DINAMICA ESCOLAR

- . El desarrollo de la clase supo - ne un criterio rígido. Todo - está programado calculado y ca - lendarizado. Las actividades a desarrollar dependen totalmente del maes--tro.
- . Clase autocrática que sofoca - la curiosidad innata de la per - sona e invalida su capacidad - creativa.

METODO BASADO EN EL D.H.

- . El criterio de evaluación es cua - litativo.

- . Se promueve la cooperación y el - respeto a la individualidad.

- . La clase se lleva a cabo teniendo como contexto el campo experien--cial del estudiante, busca sencillez y variedad en cada acción de manera que no se vuelva monótona. El ritmo del proceso se va dando de acuerdo a las necesidades del grupo.

- . Clase democrática que fomenta la existencia de un cuestionamiento constante e impulsa el desarrollo de la creatividad y la invención.

BIBLIOGRAFIA Y HEMEROGRAFIA

1. ABBAGNANO, W. y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1969.
2. AGUILAR, Eduardo. *Padres Positivos*, Ed. Pax-México, México, 1981.
3. AUCHTER, Thomas. *Crítica de la Pedagogía Autoritaria*, Ed. Atenas, España, 1979.
4. AZEVEDO, Fernando. *Sociología de la Educación*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
5. BARCENA NARVAEZ, Jorge. *Educación para el Desarrollo*, Tesis, Maestría en Orientación y Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana, México, 1982.
6. BARREIRO, Julio. *Educación Popular y Proceso de Concientización*, Ed. Siglo XXI, México, 1982.
7. BAUDELLOT, CH y ESTABLET, R. *La Escuela Capitalista*, Ed. Siglo XXI, México, 1978.
8. BAULEO, Armando. *Contrainstitución y Grupos*, Eds. Nuevo-mar, México, 1983.
9. BAULEO, Armando. *Ideología, Grupo y Familia*, Eds. Folios, México, 1982.
10. BEGGS, K. Walter. *La Formación del Maestro*, Biblioteca - de la Nueva Educación, Ed. Troquel, S.A., Argentina, - - 1968.

11. BREITMAN BRENER, Susana. *Hacia el encuentro del hombre. Del Racionalismo al Humanismo. Una respuesta educativa a los problemas fundamentales de nuestro tiempo.* Tesis, Licenciatura en Comunicación, Universidad Iberoamericana, México, 1982.
12. BELAVAL, Yvon. *Historia de la Filosofía. (Racionalismo, Empirismo, Ilustración)*, Vol. 6, Ed. Siglo XXI, México, 1977.
13. BERGE, Andre. *La Libertad en la Educación*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1959.
14. BERTIN, Giovanni M. *Educación y alienación*, Ed. Nueva -- Imagen, México, 1981.
15. BLACK HAM, H.S. *Seis pensadores existencialistas*, Ed. -- Oikos Tau, Barcelona, 1979.
16. BLANCO BELEDO, Ricardo. *Docencia Universitaria y Desarrollo Humano*, Ed. Alhambra, S.A., México, 1982.
17. BOCHENSKI, I.M. *La Filosofía Actual. (Filosofía de la -- Educación)*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Col. Brevarios, México, 1975.
18. BOCK MIET KIEWICZ, Anna Marcela. *Filosofía del Hombre, -- Filosofía de la Ciencia y Proyección Social de Carl Rogers*, Tesis, UIA, México, 1980.
19. BODINO, Jean. *Sei libri dello stato*, Ed. Utet, Torino, -- Italia, 1964.
20. BOHANNAN, Paul. *Social Anthropology*, New York; Holt Rinehart and Winston, Inc., 1965.
21. BORING, G. y LINDZEY, G. *A History of Psychology in autobiographies*, Vol. 5.

22. BRENNECKE y AMICK. *Psicología y la Experiencia Humana*, - Ed. Logos, México, 1981.
23. BUBER, Martin. *¿Qué es el Hombre?*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Brevarios, No. 10, México, 1983.
24. BUBER, Martin. *Yo y Tu*, Ed. Nueva Visión, No. 41, Argentina, 1979.
25. CAREAGA, Gabriel. *Mitos y Fantasías de la Clase Media en México*, Ed. Joaquín Mortiz, México, 1977.
26. CARREÑO, Fernando. *Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación*, Ed. Trillas, México, 1978.
27. CASSIRER, Ernest. *Antropología Filosófica*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
28. CASTREJON DIEZ, Jaime. *La Escuela del Futuro*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Col. Archivo del Fondo, No. 33, México, 1973.
29. CASTREJON DIEZ, Jaime y GUTIERREZ, Ofelia. *Educación Permanente*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Col. Archivo -- del Fondo, N° 21, México, 1974.
30. CLARK, D. y KADIS, A. *Enseñanza Humanística*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires, Argentina, 1973.
31. Comité de Educación Pública del Grupo para el Avance de la Psiquiatría, EUA. *Alegrías y Tristezas de los Padres*, Librería de Medicina, México, 1979.
32. CORETH, Emerich. *¿Qué es el Hombre?*, Ed. Herder, Barcelona, España, 1965.
33. CORMAN, Louis. *La Educación en la confianza*, Ed. Aguilar, Madrid, 1973.

34. DARTIGUES, André. *La Fenomenologla*, Ed. Herder, Barcelona, España, 1965.
35. DEBESSE, M. y MIALARET, G. *Aspectos Sociales de la Educación*, Ed. Oikos-Tau, S.A., España, 1967.
36. DEMONIQUE, Marcel - EICHENBERGER, J.Y. *La Participación*, Editions France-Empire, Francia, 1968.
37. DESCARTES, René. *El Discurso del Método*, Ed. Aguilar, Buenos Aires, Argentina, 1975.
38. DEWEY, John. *Experiencia y Educación*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1945.
39. DILLON, J.T. *Educación Personal*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1973.
40. DODSON, Fitzhugh. *El Arte de ser Padres*, Ed. Aguilar, Madrid, 1981.
41. DOTRENS, Robert. *Cómo mejorar los programas escolares*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.
42. ENGELS, F. *El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado*. Obras Escogidas, Vol. II, Ed. Progreso, Moscú, URSS, 1971.
43. FAURE, Edgar. *Aprender a Ser*, UNESCO, Ed. Alianza Universidad, Madrid, España, 1981.
44. FAURE, Pierre. *La Educación Personalizada*, Indo-American Press Service, Colección Experiencias, Bogotá, Colombia, 1976.
45. FERMOSE, Paciano. *Teoría de la Educación. Una Interpretación Antropológica*, Ediciones Ceac, España, 1982.

46. FERRARO, Joseph. *Hacia un Diálogo Católico-Marxista sobre la Familia*, Ed. Edicol, México, 1979.
47. FERRINI, María Rita. *Educación Dinámica. Bases Didácticas*, Ed. Progreso, México, 1975.
48. FILMER, Robert. *Il Patriarca, o il Potere Naturale Deino*, Ed. UTET, Torino, Italia, 1982.
49. FOSTER, John. *Creativity and Teacher*, McMillan, Education, LTD, Great Britain, 1971.
50. FREINET, Celestine. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Ed. Siglo XXI, México, 1979.
51. FREIRE, Paulo. *Concientización*, Ediciones Búsqueda, Col. Educación Hoy, Buenos Aires, Argentina, 1974.
52. FREIRE, Paulo. *¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural*, Ed. Siglo XXI, México, 1975.
53. FREIRE, Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*, Ed. Siglo XXI, México, 1973.
54. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, Ed. Siglo XXI, México, 1982.
55. FROMM, Erich y MACCOBY. *Socio-psicoanálisis del Campesino Mexicano*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, - - 1973.
56. FROMM, Erich. *¿Tener o Ser?*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
57. FROMM, Erich, y otros. *Summerhill: Pro y Contra*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1979.

58. FULLAT, Octavi. *Filosofía de la Educación*, Ediciones -- CEAC, Barcelona, España, 1979.
59. GAMBRA, Rafael. *Historia Sencilla de la Filosofía*, Ed. - Rialp, Madrid, 1963.
60. GARCIA GALLO, Gaspar J. *La Concepción Marxista sobre la Escuela y la Educación*, Ed. Grijalbo, México, 1977.
61. GARCIA GARDUÑO, José Ma. *Las Contradicciones en la Formación de Maestros de Educación. El caso de la Escuela Nacional de Maestros*, Tesis Maestría en Educación, Universidad Iberoamericana, 1983.
62. GARCIA HOZ, Víctor. *Educación Personalizada*, Ed. Miñón, S.A., España, 1972.
63. GARCIA HOZ, Víctor. *Principios de Pedagogía Sistemática*, Ed. Rialp, Madrid, 1968.
64. GEVAERT, Joseph. *El Problema del Hombre*, Ed. Sígueme, España, 1979.
65. GIRARDI, Guilio. *Por una Pedagogía Revolucionaria*, Ed. - Laia, Ediciones de Bolsillo, N° 504, Barcelona, España, 1977.
66. GOMEZ JARA, Francisco. *Sociología*, Ed. Porrúa, México, - 1982.
67. GOMEZ, María Nieves. *Educación Personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*, Ed. Trillas, México, 1981.
68. GONZALEZ, Ana María. *El Enfoque Centrado en la Persona*, Inédito, México, 1981.
69. GOODMAN, Paul. *La deseducación obligatoria*, Ed. Fontanella, Libros de confrontación, Serie pedagógica N° 3, Barcelona, España, 1973.

70. GUTIERREZ SAENZ, R. *Hombre y Mundo Contemporáneo*, Revista de Filosofía N° 8, Universidad Iberoamericana, México, 1975.
71. GUTIERREZ SAENZ, R. *La Educación como realización del -- Educando*, Revista de Filosofía, Nos. 14 y 15, Universidad Iberoamericana, México, 1975.
72. GUTIERREZ SAENZ, R. *Introducción a la Didáctica*, Ed. Esfinge, México, 1980.
73. GUTIERREZ SAENZ, R. *Introducción a la Pedagogía Existencial*, Ed. Esfinge, México, 1975.
74. GUZMAN, Teófilo. *Alternativas para la Educación en México*, Ed. Guernika, México, 1978.
75. HARNECKER, Martha. *Los Conceptos Elementales del Materialismo Histórico*, Siglo XXI Ed., México, 1982.
76. HELMING, Helen. *El Sistema Montessori. Para un Ejercicio de la Libertad*, Ed. Luis Miracle, Barcelona, 1972.
77. HERMMINGS, Ray. *Cincuenta años de Libertad. Las Ideas de A.S. Neill*, Ed. Alianza Universidad, España, 1975.
78. HILGARD, E. *Introducción a la Psicología*, Vol. I, Ed. Mo rata, Madrid, 1966.
79. ILLICH, Iván y otros. *Un Mundo sin Escuelas*, Ed. Nueva - Imagen, México, 1982.
80. ILLICH, Iván. *La Sociedad Desescolonizada*, Ed. Posada, - México, 1978.
81. JARAMILLO, José Carlos S.J. *La Educación Personalizada - en el Pensamiento de Pierre Faure*, Indo-American Press - Service, Bogotá, 1976.

82. J.R. Benito. *El pensamiento de Santo Tomás sobre las relaciones entre el maestro y el alumno y algunos problemas contemporáneos en la Educación*, Revista de Filosofía Nos. 19 y 20, Universidad Iberoamericana, México, 1977.
83. KAUFMAN, Roger. *Planificación de Sistemas Educativos. -- Ideas Básicas Concretas*, Ed. Trillas, México, 1973.
84. KNELLER F., George. *Introducción a la Filosofía de la Educación*, Ed. Norma, Colombia, 1967.
85. LABARCA, G. y otros. *La Educación Burguesa*, Ed. Nueva -- Imagen, México, 1978.
86. LAFARGA, Juan y GOMEZ DEL CAMPO, José. *Desarrollo del Potencial Humano*, Ed. Trillas, México, 1982.
87. LAING, R.D. *La Política de la Experiencia*, Ed. Crítica, España, 1983.
88. LARROYO, Francisco. *Historia General de la Pedagogía*, Ed. Porrúa, México, 1950.
89. LARROYO, Francisco. *La Ciencia de la Educación*, Ed. Porrúa, México, 1982.
90. LAPATI, Pablo. *Política Educativa y Valores Nacionales*, Ed. Nueva Imagen, México, 1968.
91. LERSCH, Philipp. *El Hombre en la Actualidad*, Biblioteca Hispánica de Filosofía, Ed. Gredos, Madrid, España, 1973.
92. LUZURIAGA, Lorenzo. *Métodos de la Nueva Educación*, Ed. - Losada, S.A., Buenos Aires, 1973.
93. LYON, Harold. *Learning to Feel; feeling to learn*, Charles E. Merrill, Publishing Co. Columbus, Ohio, USA, 1971.

94. LLOYD W. Kline. *Búsqueda Personal y Educación*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1973.
95. MAIER, Henry. *Tres Teorías sobre el Desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, - 1979.
96. MAKARENKO, Antón. *Conferencias sobre Educación Infantil*, Ed. Ciencias del Hombre, Buenos Aires, 1976.
97. MAKARENKO, Antón. *Poema Pedagógico*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1977.
98. MANTOVANI, Juan. *Educación y Plenitud Humana*, M. Gleizer, Editor, Buenos Aires, 1933.
99. MANTOVANI, Juan. *Educación y Vida*, Ed. Miñón, España, -- 1972.
100. MARCUSE, Herbert. *El Hombre Unidimensional*, Ed. Seix Barral, Barcelona, 1972.
101. MARX, C. y ENGELS, F. *Obras Escogidas*, Tomo II, Ed. Progreso, Moscú, 1971.
102. MARX, C. y ENGELS, F. *La Ideología Alemana*, Ed. Pueblos Unidos, Montevideo, 1968.
103. MENDEL, Gerard. *La descolonización del niño*, Ed. Ariel, Barcelona, 1977.
104. MENESES, Ernesto. *Educar Comprendiendo al Niño*, Ed. Trillas, México, 1975.
105. MERANI L. Alberto. *La Educación Latinoamericana: Mito y Realidad*, Grijalbo, Col. Pedagógica, México, 1983.

106. MERLEAU-PONTY, M. *La Fenomenología y las Ciencias del -- Hombre*, Ed. Nova, Buenos Aires, 1977.
107. MIALARET, Gastón. *Ciencias de la Educación*, Oikos-Tau, - España, 1977.
108. MICHEL, Guillermo. *Aprender a Aprender*, Ed. Trillas, Mé- xico, 1983.
109. MICHEL, Guillermo. *Por una Revolución Educativa*, Eds. -- Gernika N° 3, México, 1978.
110. MILLOT, Albert. *Las Grandes Tendencias de la Pedagogía - Contemporánea*, Ed. Unión Tipográfica, Editorial Hispano- Americana, Biblioteca UTHEA, México, 1941.
111. MONTESSORI, Mario Jr. *La Educación para el Desarrollo Hu mano*, Ed. Diana, México, 1979.
112. MORENO, Juan Manuel. *Historia de la Educación*, Ed. Para- ninfo, Madrid, 1971.
113. MORENO, Salvador. *La Educación Centrada en la Persona*, - Ed. El Manual Moderno, México, 1979.
114. MORENTE GARCIA, Manuel. *Lecciones Preliminares de Filoso fía*, Ed. Porrúa, Colección Sepan Cuantos, N° 164, México, 1971.
115. NASH, Paul. *Libertad y Autoridad en la Educación*, Ed. -- Pax-México, Librería Carlos Cesarman, México, 1968.
116. PEREIRA DE GOMEZ. *Educación Personalizada. Un proyecto - pedagógico en Pierre Faure*, Ed. Trillas, México, 1981.
117. PIAGET, Jean. *¿A dónde va la Educación?*, Ed. Teide, S.A., Colección 'Hay que saber' N° 8, Barcelona, España, 1981.

118. POLK LILLARD, Paula. *Un Enfoque Moderno al Método Montessori*, Ed. Diana, México, 1982.
119. PONCE, Aníbal. *Educación y Lucha de Clases*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.
120. PUIGG ROS, Adriana. *Imperialismo y Educación en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, México, 1983.
121. REBOREDO, Aída. *Jugar es un Acto Político*, Ed. Nueva Imagen, (CEESTEM), México, 1983.
122. ROGERS, Carl. *Libertad y Creatividad en la Educación*, Ed. Paidós, México, 1982.
123. ROGERS, Carl. *Client-Centered Therapy*, Boston Houghton Mifflin, 1951.
124. ROGERS, Carl. *Dialogue between Martin Buber and Carl Rogers*, Psychology N° 3, 1960.
125. ROGERS, Carl. *On becoming a Person*, Boston Houghton Mifflin, 1961.
126. ROGERS, Carl. y otros. *Persona a Persona*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1980.
127. ROUSSEAU, J.J. *Emilio o la Educación*, Ed. Bruguera, Barcelona, 1972.
128. SANDERS, Arthur and Joanne. *Why Humanistic Education?*, - Colorado Journal of Educational Research; University of Northern Colorado, Greeley Colorado, Vol. 17, N° 2, Winter, 1978.
129. SATIR, Virginia. *Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*, Ed. Pléyade, Buenos Aires, Argentina, 1980.

130. SCHELER, Max. *La idea del Hombre y la Historia*, Ed. Pléyade, Buenos Aires, Argentina, 1980.
131. SCHLOSSER, Courtney. *The Person in Education. A Humanistic Approach*, MacMillan Publishing, Co. Inc., New York, 1976.
132. SEABERG, Dorothy. *The Four Faces of Teaching: The Role of - The Teacher in Humanizing Education*, Goodyear Publishing Co. Inc., Pacific Palisades, California, 1974.
133. SEGOVIA, Rafael. *La Politización del niño mexicano*, El Colegio de México, México, 1982.
134. SEP. *La Educación Activa*, Boletín Informativo, Dirección General de Planeación Educativa, N° 20, México, 1975.
135. SILVA, Ludovico. *Teoría y Práctica de la Ideología*, Ed. Nuestro Tiempo, México, 1971.
136. SOLA, María. *¿Qué es Educar? Hacia la Integridad del Niño*, Ed. Costa-Amic, México, 1980.
137. STANDING, E.M. *La Revolución Montessori en la Educación*, Ed. Siglo XXI, México, 1978.
138. STAVENHAGEN, Rodolfo. *Las Clases Sociales en Sociedades Agrarias*, Ed. Siglo XXI, México, 1971.
139. SUAREZ DIAZ, Reynaldo. *La Educación: Su Filosofía, su -- Psicología, su Método*, Ed. Trillas, México, 1983.
140. TABORGA, Huascar. *Cómo hacer una tesis*, Ed. Grijalbo, México, 1982.
141. TORRE, Fernando, y otros. *Introducción a la Filosofía -- del Hombre y la Sociedad*, Ed. Esfinge, México, 1980.

142. TORRES NOVOA, Carlos. *La Praxis Educativa de Paulo Freire*, Eds. Gernika N° 1, México, 1978.
143. VALTT, Robert. *Humanistic Education. Developing the Total Person*, The C. Mosby Co., St. Louis, USA, 1977.
144. VIAL, Jean. *Hacia una Pedagogía de la Persona*, Ed. Planeta, Barcelona, 1979.
145. WAHL, J. *Historia del Existencialismo*, Ed. Deucalión, -- Buenos Aires, 1954.
146. WOODS, Margaret. *Thinking, Feeling, Experiencing: Toward realization of full potential*, A Publication of the National Education Association, Washington 6, D.C.