

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

LA SITUACION DE LOS METODOS ACTIVOS EN MEXICO A FINES DE LOS AÑOS 70'S



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

TESINA

que para obtener el título de
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA:

BLANCA ROSA LAURIA SEGURA

Uob
Patricia Justo

Uob
Patricia



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi esposo

Ricardo Rocha Bonilla:

Sin tu entendimiento, apoyo y entusiasmo no hubiera sido posible el logro de esta experien
cia que compartiste día a día.

A mis hijas

Icoquih, Yanina:

No sólo en busca de una esperanza sino de una realidad; que esta experiencia nos ayude a guiarlas por el camino de la vida.

A mi madre:

Con amor, respeto y dignidad
nos has dado lo mejor de tí
misma para superar todos los
obstáculos.

A mi padre (q.e.p.d.)

Me enseñaste a valorar el
significado de la superación.
En recuerdo a tu memoria quede
el producto de ese esfuerzo.

A mis hermanos, sobrinos,
tíos y primos:

Con cariño para cada uno
de ellos.

Un agradecimiento especial a
Guillermina Laguna De Los Angeles
por su colaboración en la mecano-
grafía de este trabajo.
Y a todos mis maestros y amigos que
participaron en la realización de
esta Tesina.

**A: Lic. Patricia Aristi
y Dra. Blanca Jiménez**

**A quienes sin su ayuda desinteresada
y su valiosa dirección, colaboración,
apoyo y material para el desarrollo de
este trabajo, no hubiera sido posible
la culminación de este esfuerzo.**

INDICE

INTRODUCCION	
I.	PRECURSORES DE LOS METODOS ACTIVOS 1
II.	PRINCIPALES EXPONENTES DE LOS METODOS ACTIVOS EN EL SIGLO XX 9
1.	Métodos predominantemente globalizadores 10
1.1	Centros de interés 10
1.2	Método de proyectos 13
2.	Métodos que individualizan la enseñanza 15
2.1	Método Montessori 15
2.2	Plan Dalton 19
2.3	Sistema Winnetka 22
2.4	Método Mackinder 24
3.	Métodos de trabajo por grupos 27
3.1	Método Cousinet 27
3.2	Plan Jena 29
3.3	Técnicas Freinet 32
III.	LOS METODOS ACTIVOS EN MEXICO 37
1.	Primeras manifestaciones 37
2.	Establecimiento de escuelas experimentales 37
3.	Situación actual de estas metodologías 47
	Principios fundamentales de los nuevos métodos, aplicados en algunos medios de la realidad educativa nacional 48
3.1	Los libros de texto gratuitos 49
4.	Escuelas activas privadas en el D. F. 51
IV.	ESTUDIO DE UN CASO 53
1.	Principios en que fundamenta su metodología 53
1.1	Diferencias individuales en el niño 53
1.2	Conocimiento del niño según las etapas de su desarrollo intelectual 54
1.3	Principios del método Decroly 73
1.4	Principios del método Cousinet 74
1.5	Psicoanálisis 74

2.	Estructura y funcionamiento de la escuela	87
2.1	Dirección	87
2.2	Departamento de Psicopedagogía	88
2.3	Consejos	90
2.3.1	Consejo Técnico Consultivo	90
2.3.2	Consejo Técnico de Coordinadores....	90
2.3.2.1	Maestros	90
2.3.3	Consultores Especiales	91
2.4	Departamento de Programación, Análisis y Evaluación de Resultados	91
2.5	Formación de los profesores	93
3.	Niveles escolares	94
3.1	Metodología pedagógica	96
3.2	Recursos didácticos	97
4.	Relación padres-escuela	97
5.	Recursos materiales de la escuela	98
6.	Resultados de las observaciones	100

ANEXOS

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

A fines del siglo XIX, surgió una corriente educativa que condenó las prácticas tradicionalmente utilizadas en la escuela.

Posteriormente, este movimiento se expandió entre diversos educadores de la época. Así, a principios del siglo XX, la inquietud dió origen a la creación de nuevos métodos como el Montessori, Cousinet, Freinet, Decroly y otros más; propusieron un enfoque psico-pedagógico en el proceso de aprendizaje, el educador debería guiar al niño ofreciéndole los elementos necesarios que formarían parte de su vida y de su realidad, sin perder de vista el desarrollo de su personalidad; todo ello, en contraposición a los principios de la escuela tradicional basados en el papel del maestro autoritario cuya misión era la de transmitir conocimientos aislados.

La difusión de estos métodos se extendió a diversos países, entre ellos México, en donde también se crearon las "Escuelas Activas", aunque algunas como las que sustentan las ideas de Freinet y de Cousinet no convengan en utilizar este término.

Hasta 1980, las autoridades educativas no se habían preocupado por conocer a fondo el funcionamiento de dichas escuelas, por lo que consideramos necesario:

- 1o. Aplicar los principios activos en investigaciones con grupos piloto para adaptarlos a nuestra realidad y eliminar las dificultades que se pudieran generar en su aplicación.

- 2o. Indagar objetivamente las bases que sustentan a este tipo de escuelas.
- 3o. Realizar un estudio acerca de si realmente están dando aportaciones al Sistema.
- 4o. Proponer un control sobre ellas por parte de la Secretaría de Educación Pública.

En este trabajo, no se pretende hacer un examen exhaustivo sobre las Escuelas Activas, sino de una manera general y breve dar a conocer una realidad educativa, poco estudiada.

Para ello, será necesario remontar nuestro estudio hasta los orígenes de estos métodos, sus principales exponentes y señalar cuáles fueron las repercusiones de estas ideas en México; la expansión hasta fines de los años 70's de escuelas privadas autodenominadas activas, la introducción de algunos principios en diversos niveles educativos y la organización y funcionamiento de una escuela basada en una corriente activa.

La metodología a seguir consistirá en lo siguiente:

- 1o. Una parte teórica basada en investigación documental, y la recopilación de información que nos proporcione la Secretaría de Educación Pública en su Dirección General de Escuelas Primarias.
- 2o. Una parte práctica fundamentada en el estudio de un caso. Para ello, se utilizará una guía de observaciones con una escala estimativa para darle validez.

Los resultados del trabajo se enfocarán a comprobar si en el caso observado los educadores poseen fundamentación teórica suficiente, si la escuela cumple con los objetivos que se ha -

planteado, si al niño se le impulsa a actuar por sí mismo - sin represión externa - para lograr el proceso de auto-disciplina, si el maestro es un guía en el aprendizaje, y por último, si el trabajo escolar se basa en observaciones y experimentaciones que propicien en el educando reflexiones al nivel de pensamiento y no de memoria, además del respeto a las necesidades de cada niño.

I. PRECURSORES DE LOS METODOS ACTIVOS.

El problema de los métodos en la educación no es nuevo. Desde la antigüedad clásica, con la enseñanza socrática y la filosofía platónica, hasta la Edad Media, con la predicación cristiana constituida empíricamente bajo el imperio de las necesidades y sin programa preconcebido, se emplearon metodologías sencillas y destacaron nociones muy generales con respecto a la elaboración y aceptación de formas sistematizadas en el proceso de enseñanza.

La historia de la pedagogía sistematizada se inicia en los siglos XVI y XVII, sobre las bases del racionalismo y el realismo en la educación escolar. (1)

Su iniciador fue Juan Amos Comenius (1592-1671), quien a través de sus obras criticó el método de enseñanza-aprendizaje que se utilizaba en las escuelas de su época. "Para educar a la juventud se ha seguido un método tan duro, que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos, y destrozo de los ingenios; y la mayor parte de los discípulos han tomado horror a las letras y a los libros, se han apresurado a acudir a los talleres de los artesanos o a tomar cualquier género de vida... lo que puede infiltrarse o infundirse suavemente en las almas se introducía violentamente, o mejor, se embutía y machacaba. Lo que podía ser expuesto clara y lúcidamente, se ofrecía a los ojos de modo obscuro, confuso, intrincado, como verdaderos enigmas." (2)

Algunas otras de sus críticas al método tradicional, -- fueron:

"En la escuela antigua no habían objetivos determinados,

- (1) Orestano, Francisco, en Mantovani, Juan. La educación y sus tres problemas. p. 122
- (2) Comenius, Juan Amos. Didáctica Magna. p. 38, 94.

ni metas fijas a las que deberfan llegar los alumnos... no de terminaban los caminos que infaliblemente habfan de conducir a la meta... lo que naturalmente está unido, no se considera ba en el aprendizaje como algo que se encuentre conjuntamente, sino por separado... faltaba el modo de instruir simultánea mente a todos los discípulos de la misma clase, y se empleaba el trabajo separadamente con cada uno de ellos... si distribuimos las clases en grupos, se obtendrán las siguientes ventaj as: el trabajo del preceptor disminuirá, todos se instruirán sin abandonar a ninguno, se excitará la atención de todos, y es importante que el contenido de los libros se reproduzca en las paredes de la clase, ya los textos, ya dibujos de imágenes o emblemas que continuamente impresionen los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos." (3)

Por eso, Comenius propuso que se establecieran escuelas con un método que no sólo atrajera a la juventud, sino que también lograra que los niños no experimentaran menor placer en los estudios, que el que gozaran al jugar a la pelota o a las carreras.

Este pensador dedujo que el centro del sistema escolar no era el maestro, como se consideraba en su época, sino el alumno, en torno de quien debería girar toda organización escolar. Así, Comenius revolucionó de una manera paidocéntrica, los métodos, los textos, y la filosofía de la propia escuela, que mucho ayudó a la educación. Además, consideró que el maestro no debería contentarse con únicamente impartir las asignaturas, sino que debería preocuparse por conocer a cada alumno para darle una respuesta adecuada a sus exigencias personales, de ahí que, el educador no sólo instruiría sino que su labor sería también la de formar. "La escuela deberá ser un taller formador de hombres, que tendrá como principal función no solamente la de elevar al hombre como individuo, sino

(3) Ibid. p. 100-102.

también como miembro de una comunidad." (4)

Comenius, propuso el método inductivo, esto es, de los casos particulares se deducirá la regla, en contraposición al sistema tradicional, que mandaba memorizar primero la regla, para aplicarla posteriormente a los casos particulares. Su método de enseñanza-aprendizaje se basó en tres pasos principales:

a) Comprender. Consistió en que el maestro explicaba la lección, hasta que los alumnos la comprendían.

b) Retener. El maestro ayudaba a los educandos a que ellos mismos elaboraran los conceptos explicados, hasta que quedaran fijos en la memoria.

c) Practicar. Los alumnos ejercitaban los conceptos en cosas prácticas de la vida. "Sólo haciendo se puede aprender." Por ejemplo: el preceptor demostraba al alumno cómo se realizaban las cosas, el niño observaba cómo se hacía, entonces tomaba el instrumento en sus manos, e imitaba al educador para aprender para qué servía el objeto, y cómo usarlo.

Este pensador se basó en la inspiración baconiana, al darle a la Pedagogía una estructura científica, creó un método de aprendizaje basado en la observación "el conocimiento empieza por los sentidos", y en la intuición. "Los hombres deben reservar sus sentidos para la contemplación de las cosas, cada uno tiene mucho que conocer, experimentar y conseguir." (5)

En 1631, Comenius publicó "La escuela materna", obra en la que se refiere a la educación del niño durante sus primeros seis años, por una parte la que éste recibe en el hogar (educación doméstica), y por otra, la creación de los jardines

(4) Ibid. p. 26.

(5) Ibid. p. 21.

de niños, cuya meta principal sería la de preparar a los infantes para su ingreso a la escuela primaria. "Sólo es firme lo que en la primera edad se aprende... en el hombre, al nacer, sólo hay en él una simple aptitud y poco a poco ha de ser enseñado a sentarse y tenerse en pie, andar y mover las manos para servirse de ellas... es conveniente comenzar a instruirnos para las acciones de la vida." (6)

También escribió "El mundo ilustrado en imágenes", el cual sirvió de modelo para los textos escolares posteriormente editados, debido a que fue el primer libro ilustrado que apareció en la Historia de la Pedagogía. Con él, el autor de mostró su profundo interés en la utilización de los recursos audiovisuales para la formación de los jóvenes estudiantes.

En el siglo XVIII aparecieron los primeros filósofos o pensadores que orientan esta metodología, basándose en la psicología de aquella época y en sus concepciones de carácter social que ya aportan ideas.

Uno de los primeros precursores fue el filósofo francés Jean Jacques Rousseau (1712-1778), intentó explicar al hombre, su destino y su misión, desde el punto de vista de la moral y de lo social. Pretendía substraer al niño de aquellas influencias sociales que lo apartan de su desarrollo espontáneo, - agregando la degradación progresiva del ser humano en las sociedades sometidas a la ley de desigualdad natural de los hombres. Es por eso, que cree en la unidad del hombre, en una educación conforme a la naturaleza, "hay que formar al hombre natural que no es de ninguna clase social, de ningún país, el cual, sabrá conducirse en todas las circunstancias como hombre." (7)

(6) Ibid. p. 29, 33.

(7) Rousseau, Jean J. en Chanel, Emile. Les grandes pedagoges. p. 53

Para formar al hombre natural y establecerlo en el estado social, dijo: "es necesario conocerlo a través de la observación." Rousseau, destacó la diferencia tan radical que separa la naturaleza del niño de la del hombre, y enunció la teoría de las edades sucesivas del desarrollo en el transcurso del crecimiento, y especialmente la separación entre la infancia y la adolescencia. Pero si bien muchas de sus ideas fueron rectificadas por otros autores, sentaron las bases de esta nueva concepción. Sus obras contienen en detalle innumerables observaciones y sugerencias, que constituyen un cuerpo sistemático e implican una renovación total en la posición de todos los problemas pedagógicos, "los cuales son parte integrante de todo un sistema psicológico, moral, social, político y metafísico." En su obra "Emilio y la Educación", - - - Rousseau propone cuatro máximas:

Primera: "Lejos de tener los niños fuerzas sobrantes, - ni aún tienen las suficientes para todo lo que pide la naturaleza; por tanto, hay que dejarles el uso de todas cuantas les da, y de que no pueden abusar.

Segunda: Es preciso ayudarlos, y suplir lo que les falta, ya sea inteligencia, en todo cuanto fuere de necesidad física.

Tercera: En la ayuda que se les diere, es necesario ceñirse meramente a la utilidad real, sin ceder nada al antojo o deseo infundado porque los antojos no los atormentarán cuando no se les hayan dejado adquirir, atendiendo que no son naturales.

Cuarta: Hay que estudiar con atención su lengua y signos, pues como en esta edad no saben disimular, distinguiremos en sus deseos lo que se debe a la naturaleza, y lo que procede de la opinión." (8)

La pedagogía roussoniana ha recibido muy diversas críticas. Por una parte, las que se refieren a su concepción del hombre natural, "porque el desarrollo natural significa el -- desarrollo social, esto es, no es posible poner al hombre en el lugar de un ser aislado... sino en función y como parte de un producto social..." Por otra parte, "sobre la educación burguesa del Emilio, rasgo común a la época en que su autor vivió." Y por último, que "el criterio absoluto del Emilio es la utilidad... porque él hará lo que es útil... no hará nada más que lo que es útil." (9)

Heinrich Pestalozzi (1746-1827), otro pedagogo importante, fue considerado como el reformador o promotor de la escuela popular. Propuso una educación integral, al concebir la educación escolar como un complemento de la educación doméstica y como una preparación para la vida. Pestalozzi afirmó que, como en la vida familiar predomina el amor, el respeto y el trabajo en común, la educación deberá basarse en ese respeto y ese amor. También estimó, que todo conocimiento proviene de la intuición (de la sensación) y debe ser presentado al niño dispuesto en series, así pues, "el problema por resolver es: adaptar los elementos de cada arte y cada ciencia a la -- constitución íntima del espíritu, siguiendo las leyes psicológico-mecánicas según las cuales el espíritu se eleva de las intuiciones sensibles a las ideas claras." (10)

Pestalozzi recibió una gran influencia de Rousseau, aunque discrepó con algunas de sus ideas. Consideró la renovación en la educación como la verdadera solución del problema social, ya no planteada con un enfoque filosófico y abstracto, sino en un plano concreto y práctico, anhelando así, una educación que asocia el trabajo manual con la adquisición de los conocimientos elementales. Su método se encuentra expuesto -

(9) Dussel, Enrique. Filosofía, ética latinoamericana. p. 140, 141.

(10) Guillaume en Luzuriaga, J. Historia de la educación... p. 180.

principalmente en la obra "Cómo instruye Gertrudis a sus hijos", que es un conjunto de cartas sobre la educación, en donde dió gran importancia a la curiosidad, al sentimiento y la razón existentes en el niño pero rechaza la educación que pretende dejar al niño el descubrimiento de toda verdad. Este descubrimiento lo encontrará el educando con la ayuda del maestro. Para ello, Pestalozzi introdujo mecanismos específicos en el proceso didáctico.

Georg, Kerschensteiner (1854-1932) propuso una teoría basada en una filosofía de los valores. Debido a su gran experiencia como educador a lo largo de toda su vida, su teoría surgió de la práctica, y ambas se intercambiaron mutuamente, razón por la cual estableció un estrecho lazo entre la enseñanza teórica y los ejercicios prácticos, e introdujo talleres para el desarrollo de trabajos manuales en la escuela.

Analizó y expuso de manera sistemática ideas pedagógicas ya existentes, las cuales condensó en siete principios que confirmó a través de su experiencia, y son los siguientes: (11)

- Principio de totalidad: La acción pedagógica debe adecuarse a la constitución global de la personalidad del educando-no sólo sobre un aspecto particular- para ayudarlo a dominar su modo de actuar, tomando en cuenta su personalidad como única y diferente de los demás sujetos.

- Principio de actualidad: La mejor manera de preparar al niño para el porvenir, es tratar de satisfacer sus necesidades de desarrollo actuales.

- Principio de autoridad: La acción pedagógica se debe fundar en una "obediencia interna", es decir, de dentro hacia fuera, desarrollando este sentido de autoridad por medio del

(11) Savioz, R. en Château, J. Op. cit. p. 247-249.

respeto para la realización de la "idea de valor existente en la comunidad."

- Principio de libertad: El discípulo debe determinar por sí mismo su conducta.

- Principio de la actividad: La libre actividad del alumno en el trabajo que realice y su revisión por parte del mismo.

- Principio de sociabilidad: La actividad moral autónoma del educando debe ayudar al progreso moral de la comunidad, por medio de la acción que desarrolle.

- Principio de individualidad: Debe haber conformidad entre el ser que se forma y el bien cultural. Los bienes culturales son la representación de los valores espirituales del hombre en su forma individual, o del pueblo en su forma colectiva. Este bien cultural posee a su vez un valor educativo dado que puede servir para la formación de la personalidad moral.

Para Kerschensteiner, la misión de la enseñanza será no sólo la transmisión de conocimientos, sino el desarrollo del sentido de los valores, en donde las comunidades serán comunidades de valores, y éstas siempre de trabajo; por eso, la escuela deberá organizarse para el desarrollo de ellas, en donde maestros y alumnos estarán unidos para realizar una obra en común.

Aunque los autores mencionados no fueron los únicos que se preocuparon por plantear y resolver ciertos problemas pedagógicos, destacan de entre los que dieron aportaciones para la innovación de la metodología tradicional en sus concepciones con respecto al educando, al educador y a la función que ejerce la educación en la escuela, ellos propusieron la "ade-

cuación de la educación a la perspectiva del desarrollo del niño, en forma total." (12)

Es por ello que, a partir de principios del siglo XX, - las nuevas corrientes se basan en la autonomía, la creatividad y la actividad del educando, estimulados por sus intereses naturales; las lecciones se convierten en Unidades de Trabajo en las que se efectúan actividades de asimilación, elaboración y expresión -espiritual y física- polarizadas por el interés. Maestros y alumnos tienen un mismo propósito y para ello emplean los mismos medios; el primero, para conducir, - los segundos, para experimentar, y todo ésto a través de la acción.

"La época de nuestros antecesores estaba cimentada en el conformismo, la nuestra debe estar basada - en el cambio. Manteniendo los viejos sistemas, - despertamos en los niños un respeto basado en el temor y los hacemos sentir culpables, inferiores y desdichados." (13)

II. PRINCIPALES EXPONENTES DE LOS METODOS ACTIVOS EN EL SIGLO XX.

Pretender analizar el movimiento pedagógico que ha caracterizado al siglo XX, sería una ardua labor y, además, existe una bibliografía muy extensa al respecto. Sin embargo, es conveniente hacer una brève síntesis de las principales ideas o principios de los autores más sobresalientes del siglo XX, para poder ubicar la repercusión de éstos en el proceso actual de la enseñanza-aprendizaje.

Existen muy diversas clasificaciones de los nuevos métodos elaborados por diferentes autores, como por ejemplo la de Francisco Larroyo, quien los denomina métodos activos; la de

(12) Cros, L. L'école nouvelle temoigne. p. 23

(13) Zapata, Mario. ¿Qué está pasando en la educación básica? p. 158.

Lorenzo Luzuriaga, con su clasificación de la pedagogía activa; Pedro Chico, quien los llama experiencias didácticas, y muchos otros.

Para los fines de este trabajo, se seguirá el siguiente esquema:

1. METODOS PREDOMINANTEMENTE GLOBALIZADORES.

- 1.1 Centros de interés. Decroly.
- 1.2 Método de proyectos. Dewey
Kilpatrick.

2. METODOS QUE INDIVIDUALIZAN LA ENSEÑANZA.

- 2.1 Método Montessori. Montessori.
- 2.2 Plan Dalton. Parkhust.
- 2.3 Sistema Winnetka. Winnetka.
- 2.4 Método Mackinder. Mackinder.

3. METODOS DE TRABAJO POR GRUPOS.

- 3.1 Método Cousinet. Cousinet.
- 3.2 El Plan Jena. Petersen.
- 3.3 Técnicas Freinet. Freinet.

1. METODOS PREDOMINANTEMENTE GLOBALIZADORES.

- 1.1 Centros de interés. Ovide Decroly (1871-1932)

Médico y psicólogo belga, estuvo muy influenciado por las ideas de Pestalozzi sobre todo en la relativa al respeto de la personalidad del niño. Su obra pedagógica tiene como punto de partida sus conocimientos médicos, que lo llevan a adoptar los métodos científicos más rigurosos; observación metódica, experimentaciones y mediciones exactas de los datos psicológicos y pedagógicos. Sus primeros

trabajos en el dominio de la pedagogía se refieren a los niños anormales, que lo conducen en seguida al estudio - del niño normal.

Esta experiencia en la aplicación del método científico en su vida, lo lleva a la afirmación de que la escuela deberá fomentar el desarrollo del pensamiento científico en el niño. Para que se logre un aprendizaje, el educando - deberá: percibir sensorialmente los objetos que le rodean, realizar una observación del medio; plantear problemas o cuestiones sobre esa realidad; recopilar información sobre el hecho observado; analizar los datos obtenidos para derivar conclusiones, y comprobar los resultados.

Las realizaciones educativas de Decroly tienen una doble base: La primera, bio-sociológica, al insistir sobre la herencia y la influencia del medio, el cual puede cambiar sensiblemente las posibilidades del niño, tanto favorable como desfavorable. Por ello, la familia y la escuela tienen una importancia capital en la vida del infante, y es en esta última en donde el autor nos dice que "se deben - conocer las necesidades del sujeto, consistentes en alimentación, lucha contra la intemperie, de defensa, de acción, trabajo y recreación. Para llegar a satisfacerlas en forma adecuada, será necesario el estudio del medio, - propuesto en un programa que cubra el conocimiento de la naturaleza, del ser vivo en general, del hombre en general y sus relaciones con otros hombres." (14)

Dicho estudio se realizará por medio de la globalización dada a través de los Centros de Interés, subdivididos a - su vez en Centros más restringidos denominados asuntos. - Por ejemplo: Durante el curso preparatorio, que es el que

(14) Decroly, O. y G. Boon. Iniciación general al método Decroly p. 15.

sirve de enlace entre el jardín y la primaria, el programa se divide en cinco grandes Centros de Interés: El niño y la escuela, La alimentación, Los vestidos, La vía pública y La casa paterna. Los asuntos que contiene el Centro El niño y la escuela son: Camino de la escuela, el aula, la clase, etc.; y así sucesivamente para cada uno de los Centros de Interés.

La segunda base es la psicológica, según la cual la educación debe "estar hecha a la medida y adaptada a las posibilidades psíquicas del niño." Decroly, habla de una percepción global en el niño para la cual propone el método conocido como ideo-visual en la enseñanza de la lecto-escritura, partiendo de frases y finalizando el proceso con el conocimiento de las letras. A la vez que al educando se le enseña a leer, también se le enseña que un conocimiento no está aislado, sino que se integra en un todo, es decir, un área de conocimiento que se asocia a otras ramas.

El autor explica a la percepción global como "La actitud especial del ser mental respecto del ambiente, que hace que este ser esté presente en su totalidad innata y adquirida frente a objetos y acontecimientos, y los perciba -- pensando en ellos, o reaccione frente a ellos con toda su persona, como un conjunto indiviso, en el que los detalles no se buscan, dado que se imponen por sí mismos y sin que uno se dé cuenta." (15)

Por ello, afirma que es la totalidad del individuo la que percibe, piensa y obra conjuntamente.

Las principales críticas a las que se ha enfrentado este

- (15) Decroly, O. en Dulheim, L. El Método Decroly aplicado en la escuela. p. 72.

método están basadas en los intereses del niño, "los cuales son acordes al lugar y época en que Decroly los propuso, pero no son aplicables a otros lugares, en donde las necesidades son diferentes y el medio varía, además, le hace falta una sistematización en las materias, necesaria en niños mayores." (16)

1.2 Método de proyectos. Dewey
Kilpatrick 1921.

En la doctrina de John Dewey (1859-1952), se unen el criterio sociológico y el psicológico. Se enfocan los problemas de la educación a partir de la relación que los une a las circunstancias de la vida social, considerada ésta como el conjunto de las necesidades que caracterizaron su época. Su concepción de la educación fue pragmática, y dirigida al ser en su totalidad, "cada acción del niño debe haber surgido del yo entero y proporcionar los instrumentos de su funcionamiento... una actividad que no merece ser ejercida por sí misma, no puede ser muy eficaz como preparación para alguna otra cosa." (17)

Dewey señaló que existió una oposición radical entre la escuela antigua y el educando, ya que ésta se apegaba a las materias de estudio y descuidaba el dinamismo y el poder evolutivo inherente a la experiencia infantil. Propuso una escuela que acentuara el impulso libre y espontáneo del niño, los programas se organizaran tanto de acuerdo a sus intereses como a las necesidades de vida de la comunidad existente. De esta forma, las diferentes disciplinas estarán integradas en el proceso general del crecimiento del niño. Por ello, el método adaptado a este programa deberá ser social y activo; social, dado que la educación la realiza el medio social que adquirirá su pleno sentido gracias a la comunidad de vida constituida en la

(16) Ibid Pág. 83

(17) Dewey, J. en Hubert, R. Historia de la pedagogía.
p. 287.

escuela, y activo, al tomar como punto de partida las actividades primarias del sujeto en cada etapa de su crecimiento.

Así pues, Dewey propone un método de proyectos consistente en proporcionar al alumno los conocimientos teóricos para llevarlos a la práctica, esto es, el que el alumno se encontrará en una continua experiencia, en una actitud para pensar y poseyendo la formación necesaria, efectuará las observaciones para obtener y comprobar si son aceptados.

En Kilpatrick, encontramos lo inverso, es decir, se presenta primero el problema y se introducen los principios conforme se van necesitando para la solución del problema. De esta forma, este autor pretende acercar la enseñanza a la vida y desarrollar una más clara comprensión de las inter-relaciones de las diversas ramas del conocimiento, al tratar de relacionar el objeto de estudio con otras materias.

Sus principios son: (18)

- Razonamiento contra información de memoria. Dicho razonamiento se fundamenta en el principio educativo que se expresa en que la enseñanza deberá excitar la propia actividad del niño, éste deberá aprender por su propia experiencia y esfuerzo y no mediante una asimilación pasiva dada por la información de memoria.
- Información para la realización contra información por sí misma. Así el alumno aplica los conocimientos, y no se limita únicamente a la solución teórica.
- Aprendizaje en su medio natural contra aprendizaje en un medio artificial. Cuando surge un problema escolar, debe desarrollarse de la misma manera como si se mani-

festara fuera de la escuela, así el niño tendrá que ir haciendo frente sucesivamente a las dificultades, venciendo obstáculos, encarando situaciones que demanden solución.

- Prioridad del problema contra la prioridad de los principios. Se presentarán al educando primero los problemas y conforme vaya necesitando, se le enseñarán los principios indispensables para la resolución del mismo.

Los peligros a los que puede enfrentarse el Método de Proyectos. - Cuando no se utiliza adecuadamente -, pueden ser: una falta de sistematización teórica, si se utiliza un pequeño número de ejemplos y se intenta generalizarlos a una realidad; el no definir lo que se pretende alcanzar en el estudiante, o sea, los objetivos bien claros, para que el proyecto se adecúe a ellos, y se puedan cumplir, - por último, el no poder realizar un número suficiente de proyectos que cubran las condiciones necesarias para la adquisición de hábitos de resolución de problemas en la vida real. (19)

2. METODOS QUE INDIVIDUALIZAN LA ENSEÑANZA.

2.1 Método Montessori. Dra. María Montessori. 1907.

La Dra. Montessori, quien estudió en la Universidad de Roma y se doctoró en Medicina, fue la primera mujer italiana que obtuvo tal grado académico.

En 1902 se dedicó al estudio y tratamiento de niños anormales y mentales. Durante dos años se dedicó a preparar maestros interesados en el uso de los métodos especiales, y posteriormente nació en ella la idea de que los --

(19) Ibid. p. 19.

métodos empleados con los niños anormales podrían aplicarse a la educación de los infantes normales.

En 1907 comenzó a poner en práctica estas ideas, creando su propio método, el cual se difundió por diferentes países, y actualmente se sigue empleando.

Para la Dra. Montessori "la educación tiene por objeto desarrollar las energías. Estas fuerzas se hallan en el mismo niño y se desarrollarían aún sin auxilio ajeno; lo que hace el método es ayudar y dirigir ese desarrollo espontáneo. El fundamento de la nueva educación tiene en cuenta las necesidades del niño y las satisface, para que su vida pueda desenvolverse plenamente." (20)

El niño logrará este desenvolvimiento, si se le prepara un ambiente adecuado, es decir, se le crea un nuevo mundo "el mundo del niño" que le proporcionará "los medios necesarios para su desarrollo, en donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al máximo posible, dando lugar a la autoeducación." (21)

Los materiales que utiliza el alumno, están diseñados para que él mismo se dé cuenta de sus errores y los corrija, adquiriendo así los conocimientos de una manera individual y no socializada, este trabajo individual lo fomentará la educadora en su papel de observadora y permitiendo que cada niño aprenda a su propio ritmo, no importando qué actividades estén realizando los demás alumnos.

La "Casa de niños" es el lugar en donde el educando encontrará el medio ambiente propicio para el desarrollo de sus actividades.

(20) Montessori, María. Manual práctico del método. p. 13

(21) Idem. Ideas generales sobre mi método. p. 54.

El método Montessori se basa en la educación de los sentidos. Por una parte, de las funciones motrices con las cuales el niño ha de asegurar el equilibrio y aprender a caminar coordinando sus movimientos. Y por otra, de las funciones sensoriales, por medio de las cuales, recibe - sensaciones de su medio ambiente, y logra un desarrollo más acelerado de su inteligencia, mediante un ejercicio continuo de observación, comparación y juicio.

La educación de los sentidos se da a través de:

1. La educación motriz. La principal manera de realizar la es mediante el cuidado y el arreglo del mobiliario y de todo lo que rodea al niño. Consiste en una educación de los movimientos.
2. La educación sensorial. Es facilitada por el material didáctico, que el educando maneja por medio de - ensayos, apreciando el acierto o error (autocorrectivo).

El uso de estos materiales sigue tres procedimientos: Primero, el reconocimiento de identidades (pares de objetos iguales, inserción de ajustes en sus correspondientes moldes, etc.). Segundo, el reconocimiento de contrastes (presentación de extremos de series de objetos). Y tercero, la diferenciación de objetos muy semejantes entre sí.

Existen materiales didácticos para la educación del sentido auditivo, de la visión, del espacio y de los músculos.

En relación con el sentido auditivo, lo más importante es la lección del silencio que tiene como finalidad obte

ner una mejor disciplina de los niños, Se les enseña a no moverse, a "inhibirse" de aquellos impulsos motores -- que pueden brotar por una causa cualquiera, y para inducirlos a esta real inmovilidad, es necesario iniciarlos en la comprobación y observación de todos sus movimientos. El maestro, entonces, no se limita a decirle 'estate quieto' sino que le muestra cómo se puede estar absolutamente quieto. La condición fundamental de esa lección es que todos los educandos guarden una posición cómoda. Una vez que el silencio es absoluto, el maestro o uno de los niños llama en voz baja por su nombre a uno por uno. Cuando el niño escucha su nombre se levanta y se acerca al maestro procurando no hacer ruido.

El método Montessori, propone una absoluta libertad al educando, como sinónimo de actividad - en base a la ocupación que él desea realizar -, es "libertad de ocupación y trabajo como forma de disciplina. Porque la libertad sin la organización del trabajo sería inútil; el niño dejado en libertad sin medios de trabajo, se echaría a perder". (22) Esta es la base en la que se fundamenta la Dra. Montessori, para la educación moral en los educandos.

También en la educación del sentido auditivo, se hace especial énfasis en educar la atención de los niños para percibir los sonidos y ruidos que se producen a su alrededor, reconocerlos y diferenciarlos entre sí. Esto los prepara para observar y oír los sonidos del lenguaje articulado. La adquisición se lleva a cabo en tres períodos: el primero, para el reconocimiento de nombres; el segundo, para el reconocimiento de formas, y el tercero, para la pronunciación de las palabras.

En la educación de la visión se le facilitan a los alum

(22) Helming Hélène. El sistema Montessori. p. 66.

nos materiales para reconocimiento de los colores; para el espacio, la diferenciación de fondo y forma, y la percepción del espacio de los objetos y del propio niño; para los músculos, coordinación gruesa y fina, equilibrio y firmeza de los mismos.

Los principales peligros a los que se expone este método pueden ser: La pérdida de la socialización del educando como producto de una educación totalmente individualizada; una posible mecanización por la aplicación excesiva del material didáctico, además del riesgo que conlleva el prolongar la utilización del material más allá de la primera infancia. (Montessori, afirma que el material que ella propone, no debe ser usado más allá de los dos primeros grados de la escuela primaria). (23)

2.2 Plan Dalton. Helen Parkhurst, 1911.

Recibe este nombre, por la ciudad en que fuera experimentado por primera vez.

El plan pretende "reemplazar la enseñanza colectiva que proporciona el maestro, por el esfuerzo libre e individual de cada alumno para adquirir por sí mismo sus conocimientos y formar sus ideas." (24)

La aplicación del Plan Dalton es bastante complicada y supone una reorganización total de la vida escolar. La escuela se convierte en un laboratorio, de ahí que es conocido como la Escuela-Laboratorio, en la que los alumnos - que ingresan a ella después del 3er. año y permanecen hasta su entrada a estudios profesionales - adquieren experiencias individuales por medio de sus experimentaciones y actividades sociales, al concedérsele gran im-

(23) Montessori, María. Ideas generales sobre mi método. p. 58.

(24) Garde, M. en Parkhurst y otros. El Plan Dalton. p. 1.

portancia a la vida social del niño mientras trabaja, y a la manera en que actúa como un miembro de una sociedad. - Esta doble experiencia será la que determina su carácter y sus conocimientos.

En vez de clases graduadas por edad, la escuela se divide en laboratorios para cada materia, y talleres para la realización de ejercicios prácticos. A la puerta de la sala de trabajo se hallan registros que indican el desenvolvimiento de la tarea mensual, a su vez, el alumno posee un cuaderno de notas donde apunta la cantidad de trabajo que le es fijada por el maestro de cada materia, y que se compromete a realizar en un mes. La tarea se debe escribir con precisión sobre un tablero y comprende un programa de cada una de las materias de enseñanza. El niño comienza su trabajo por donde quiera y consagra a cada materia el tiempo que desee, trazando sobre el registro su avance cotidiano. Sobre otro cuadro, el maestro de su laboratorio traza la gráfica de los progresos cotidianos y semanales de los alumnos, esto le permitirá "valorar el atraso o adelanto de cada educando, y compararlo con los progresos del grupo." (25)

El maestro es el que debe señalar cuándo se iniciará y en qué tiempo deberá finalizar el programa.

El es el excitador del trabajo, el que debe alimentar y estimular en cada individualidad el deseo de ir más lejos, de hacer las cosas mejor para la superación personal. No enseña todas las materias de su grupo, sino que se dedica a impartir una sola, y su sala de clase se denomina laboratorio.

•

Cuando todos los maestros se han puesto de acuerdo, y han confrontado las exigencias de sus diferentes discipli

nas, cada uno fija los temas de estudio que han de proporcionar a los alumnos. Su actitud ante el grupo, será de provocar discusiones y cambios de ideas entre los alumnos o esperar y saber callar cuando sea necesario.

Los principios en que se fundamenta el Plan Dalton son:
(26)

- El Plan es un medio para la adquisición de conocimientos por la experiencia; dicha adquisición se efectuará a través del desarrollo individual y la cooperación colectiva.
- El alumno deberá ser libre para continuar sin interrupción cualquier trabajo que le preocupe. Si a un niño, no se le permite asimilar el conocimiento con su propia velocidad, nunca aprenderá nada profundamente.
- Cooperación o interacción en la vida de grupo. Deberán organizarse de manera que ni el alumno ni el maestro puedan aislarse por sí mismos. La importancia de esta vida en comunidad, radica en que cada individuo - que la integra debe darse cuenta que es miembro de - - ella, y como tal debe ser un colaborador responsable - para fomentar la vida en común.
- Las principales materias deberán ser enseñadas sintéticamente, es decir, relacionadas unas con otras, y no - como compartimientos aislados. Es más fácil aprender al mismo tiempo dos materias que tengan relaciones vitales entre sí, que aprender una sola materia presenta da como un hecho aislado, sin tener una relación vital con ningún otro.

Las críticas a las que se ha enfrentado este Plan, son: por una parte, la importancia que se le da al rendimiento es-

(26) Parkhurst en Op. Cit. p. 98 - 115.

colar: "la acción creadora del niño desaparece casi por completo y el esfuerzo individual es puesto exclusivamente al servicio de la simple adquisición de los conocimientos y de la receptividad"; (27) y por otra, la repercusión que pueda tener el hecho de que se le permita al niño escoger su ocupación para un cierto tiempo, cuando posteriormente, en la vida normal, tendrá que hacer lo que se le exija en un tiempo determinado.

2.3 El Sistema Winnetka. Carlton Washburne, 1915.

Se denomina así, por el nombre de la ciudad norteamericana donde C. Washburne, su creador, lo aplicó por primera vez.

Es una escuela basada en la enseñanza individualizada, porque "el niño progresa constantemente a su paso - independientemente de sus compañeros -, donde el alumno ve claramente los objetivos hacia los cuales se dirige, pasando al siguiente, una vez conseguido el más próximo." (28)

El trabajo escolar se divide en tres fases: el niño debe ser adiestrado en los conocimientos que son de uso corriente; se le debe dar la oportunidad de que demuestre su personalidad en el trabajo, y por último, debe enseñársele a comprender que forma parte del organismo social, por medio de actividades colectivas. Por eso, el proceso consta de las siguientes etapas: Primero, la formulación de un programa en partes, que constituyen unidades muy concretas, las cuales se anotarán en el "cuaderno de objetivos" del niño en forma de temas o tareas; Segundo, individualizar la enseñanza mediante la redacción de fichas que contengan los temas que figuran en el pro-

(27) Piaget J., en Vázquez, A. Hacia una pedagogía del Siglo Veinte. p. 173.

(28) Washburne en Luzuriaga, L. Op. Cit. p. 241.

grama, adaptándolos a las condiciones personales de cada niño. Es decir, las unidades de trabajo se agrupan para constituir un objetivo o meta descrita en una ficha, y es esta fracción del programa la que el niño debe dominar antes de pasar a la siguiente, y tercero, proveer a los alumnos de materiales autocorrectores que puedan manejar y consultar para el desarrollo de su labor personal.

Cuando el educando considera que domina perfectamente un tema determinado, pide al maestro que le de un test de control, consistente en ejercicios correctivos que detectan los puntos débiles sobre los cuales hay que insistir.

Los cuatro principios en que se basa este Sistema son:
(29)

- Establecer cuáles son los conocimientos y capacidades que los niños tienen necesidad de adquirir, y de qué manera pueden aprender más favorablemente.
- La organización de la clase debe permitir el adelanto de cada alumno de acuerdo a su propio ritmo, es decir, que según sus diferencias individuales todos alcanzarán los mismos objetivos en tiempos distintos.
- Dar espacio en el programa escolar a la actividad colectiva libre, la cual servirá al niño para el desarrollo de la expresión de sí mismo.
- Organizar la escuela de manera que prepare a los niños para una vida de adultos, útil y equilibrada, a la vez que les permita vivir su vida infantil de manera sana y natural.

Existen dos críticas principales al sistema Winnetka:

La enseñanza individual tiene un carácter intelectua

(29) Washburne en Comas J. El Sistema Winnetka en la práctica. p. 7-9.

lista, porque su foco de atención es el de cubrir los objetivos de las materias de estudio, dejando en segundo plano el verdadero desarrollo emocional y social del niño, y como consecuencia de lo anterior, hay poca comunicación entre maestro y alumno, lo que repercute en una relación débil y en la falta de lazos afectivos entre ambos.

2.4 Método Mackinder. Jessie Mackinder, 1919.

Método inglés, dirigido a niños de 5 a 8 años, los cuales deben haber llevado su enseñanza anterior en el Sistema Montessori.

Es también conocido como de "trabajo individual", porque el maestro debe tratar a cada niño como algo distinto. Debe procurarse en lo posible "que su desarrollo no sea perjudicado por las diferentes demandas de otro, ni sacrificar el ideal de mantener unida la clase y presentar las tareas escolares de manera que no se realicen de mala gana, ni superficialmente, de esta forma, el alumno marcha a su propio ritmo". (30)

En realidad, las únicas enseñanzas individualizadas son: la lectura, la escritura y el cálculo, y aún en este último, cuando es posible, se reúne a un grupo de niños para la introducción de cada nuevo conocimiento (el maestro da un conocimiento en forma grupal pero los ejercicios son individuales). En la lectura no se hacen ejercicios colectivos, aunque se suele explicar a la clase entera el uso de nuevos aparatos; también suele efectuarse en conjunto, la corrección de los más importantes errores gramaticales y, más tarde, se aplicarán individualmente los principios establecidos.

Ciertas enseñanzas como las que hacen a la Historia, la Poesía, la Geografía, etc., se realizan en forma colectiva, ya sea por explicaciones grupales o en equipos,

En este Método, se utilizan materiales mucho más simples que los propuestos por la Dra. Montessori, y deben estar graduados de tal forma que el niño logre progresar continuamente en su trabajo individual, sin perder de vista -- las nuevas metas que debe alcanzar. El material, también debe ayudar al educando a adquirir en sus actividades los hábitos de perseverancia y continuidad, que lo llevarán a sentir descontento cuando permanezca estacionario, es decir, sin realizar algún trabajo. Para ello, Miss Mac-kinder, da instrucciones muy minuciosas sobre la preparación del material, el cual debe ser de bajo costo y sencillo, porque según la autora, "de la elaboración adecuada de éste, depende el éxito de la instrucción y creación de hábitos de estudio y de realización de aprendizaje." (31)

El programa general del año, está dividido en unidades con grados de dificultad creciente o sea, la primera es la más sencilla de resolver, la segunda un poco más complicada, etc.; esto marcará un ritmo de trabajo en el niño de acuerdo a la dificultad, y no al tiempo que se tarde en realizarla.

Se utilizan registros del avance del alumno, que pueden ser de dos clases: uno, que conserva la maestra, en donde anota detalladamente los progresos de cada alumno (qué -- unidad está trabajando cada niño).

El otro registro generalmente en forma de tarjeta, es guardado por el niño, una vez lleno se lo lleva a su casa.

La comprobación de los avances, se efectúa por medio de tests o pruebas que no son preestablecidos, sino que cada maestro los prepara y cuando considera necesaria su aplicación. Al mismo tiempo que dispone las tarjetas para el trabajo de los niños.

Dichos tests, pueden ser orales o escritos, deberán ser corregidos por la maestra salvo en los casos de lenguaje y aritmética en que algunas veces los mismos niños los corrigen.

Así pues, podemos resumir los principios del Método Mackinder de la manera siguiente:

- Lo que educa al niño no es el simple manejo del material, sino el pensamiento que este manejo provoca, el cual debe ayudarlo a progresar y pensar claramente cuando ya no requiera de su utilización.

- El maestro debe organizar el ambiente que rodea al niño de manera que éste pueda escoger su trabajo y lograr que dicho ambiente lo motive en el deseo de trabajar.

- Cultivar la enseñanza individual, para que el niño trabaje a su propio ritmo.

Mucho se le ha objetado a Miss Mackinder esta enseñanza individualizada, por una parte por producir una falta de solidaridad de grupo y espíritu social, y por otra, porque el método emprende la enseñanza de determinadas ramas del saber antes de que los niños en forma espontánea deseen aprenderlas.

3. METODOS DE TRABAJO POR GRUPOS.

3.1 Método Cousinet. Roger Cousinet 1920.

También es conocido como el método de trabajo libre por grupos y fue experimentado en gran número de clases - hasta 1940. Cousinet fundó, junto con Mme. Guéritte, la 'Escuela Nueva', la cual consistió en una asociación que tenía por objeto reunir a todos los educadores que desearan favorecer en Francia la actividad personal de los niños, ya sea en la escuela, o en la familia. Su finalidad estribó en "ayudar a tales educadores y en dar a conocer y repetir los experimentos de éstos, con objeto de que -- los trabajos de cada uno pudieran ser aprovechados por todos, y para que se acelerara la transformación necesaria de los métodos de educación existentes." (32)

Cousinet se basa en algunas ideas de Dewey, por ejemplo, propone la actividad laboriosa del niño, en sustitución de la actividad docente, - punto que se tratará más adelante -, y "el que la escuela ya no es una preparación para la vida, sino que es la vida misma." (33) No se trata más de enseñar, sino de preparar un medio vivo, teniendo presente que la actividad del niño es de tal naturaleza que por sí misma enriquecerá su medio.

Hace especial énfasis en la preparación del educador, para lo cual propone métodos de selección que empleen el enfrentamiento del estudiante normalista a las experiencias reales y a la convivencia cotidiana en colonias, dentro de las cuales un monitor pueda observar y conocer en períodos de prácticas, la capacidad pedagógica de futuros maestros. Esta preparación está enfocada a tres aspectos

(32) Cousinet, R. La Escuela Nueva. p. 20.

(33) Idem. El trabajo libre por grupos. p. 28.

esenciales: el primero, consiste en aprender a conocer - virtudes que posteriormente sirvan de buen ejemplo, a sus alumnos; el segundo, en poseer el saber que le transmitan otros educadores, y por último, en poseer el "savoir-faire" -saber-hacer-, que constituye la actividad propia del - - maestro, enriquecida por su propia experiencia. (34)

En el método, el educador juega un papel muy impor-- tante, es él quien colabora con los niños, y a pesar de - que no debe intervenir estará presente y esperará a que - se le necesite; él también trabaja, observa a los niños, toma notas, investiga, se instruye. Ya no establece una disciplina que no tiene razón de ser, y sin embargo, no - disminuye su autoridad, los alumnos cada día necesitan me - nos de él pero saben que está allí y que representa para ellos un apoyo. A su vez, el maestro debe sentir confian - za en la autocorrección del grupo.

Cousinet es el promotor de una pedagogía basada en un conocimiento profundo del educando, orientada hacia las - necesidades de los alumnos. Estos, deben ser considera-- dos como individuos poseedores de personalidades especifi - cas, las cuales hay que comprender en su evolución, acep - tar tal como son sin procurarles una formación artificial y aislada, sino una relación con la vida cotidiana que -- parta de su experiencia personal en los diversos medios - de vida. (35)

Durante los primeros años, dicho aprendizaje, deberá tender a desarrollar en el niño su individualidad, su - - afirmación como individuo, su necesidad de socialización, que es mucho más marcada a partir de los 7 u 8 años. (36)

(34) Cousinet, R. Formación del educador. p. 55-64.

(35) Idem. Pedagogía del aprendizaje. p. 13-23.

(36) Idem. La vida social de los niños. p. 15-16.

Por ello, en el método se da gran importancia al trabajo por grupos, que constituyen un medio de formación intelectual al igual que de educación social, cuyo desarrollo está condicionado por fuerzas internas de maduración que forman estadios sucesivos en la personalidad del niño, como por la influencia del medio.

El programa es tomado en cuenta como un valor social, pues los alumnos lo desarrollan trabajando en equipos, y siguiendo el principio de la investigación (observación y experimentación) y no el de la adquisición de conocimientos. (37)

El empleo de este método "permite la desaparición de los más grandes defectos de la educación intelectual, que es el fraccionamiento, la división en disciplinas o ramas olvidándose que pertenecen a un tronco común." (38)

Pero también se corre el peligro, de que el grupo de alumnos que va a elegir una actividad, seleccione la más fácil.

3.2 Plan Jena. Peter Petersen 1927.

Este Plan refleja la situación de Alemania en esa época, dado que propone la "idea de la pureza educativa", esto es, separar de la escuela las corrientes ideológicas existentes en la sociedad. Se basa para ello, en la comunidad, la cual "tiene que aparecer como idea suprema normativa de todo el proceso que se realiza en la escuela, - ésta aparece en forma de una asociación, creada por la necesidad de la vida y que subsiste en tanto que sea apta." (39)

(37) Ibid. p. 57.

(38) Idem. Leçons de Pédagogie. p.59.

(39) Petersen, Pete. El Plan Jena. p. 11

Esta comunidad revela una dinámica libre-muy diferente en su estructura interior a los otros tipos de comunidades que han existido. Los individuos comprendidos en ella se organizan en completa libertad en torno a algo espiritual, existen guías denominadas "Führer" en torno a los cuales los niños se agrupan voluntariamente, sin ninguna jerarquía social.

En lugar de clases se forman grupos sin tomar en cuenta el sexo, el nivel intelectual, ni la edad física. El grupo consta de 30 a 35 niños, los cuales se organizan para el desarrollo del trabajo y de los juegos; las actividades responden a las necesidades impuestas por el ambiente y por los intereses de los niños.

El papel del maestro, es el de ser un verdadero guía que facilite el desarrollo espontáneo del trabajo libre. Pero aún teniendo la mayor comprensión del adulto con respecto a las individualidades infantiles, no debe perder nunca la 'distancia natural' que existe entre niños y adultos, la que se origina en la diferencia de edad y de experiencia. Este papel del maestro impedirá el que los alumnos quieran salirse demasiado fácil y frecuentemente de su esfera mental e introducirse en la del primero, acomodándose y subordinándose a ella. La característica principal del Plan Jena es la de "elevar a su pleno desarrollo las capacidades directivas en los niños, cuando éstas existen." (40)

La organización interna de la enseñanza se da de la siguiente manera: en una primera división se separan los conocimientos elementales (que comprenden no sólo la escritura, la lectura y el cálculo, sino también los elementos geográficos, históricos, etc.); en una segunda división -

(40) Ibid. p. 41.

los conocimientos de rendimiento y dominio (educación general consistente en lo que todo el mundo ha de saber y que es exigido por la sociedad actual para desenvolverse en ella como es debido. De esta separación se desprende la siguiente estructuración interna de la materia de instrucción y de las formas de instrucción unidas en ella: Los conocimientos elementales, la materia mínima de enseñanza en ortografía, gramática, cálculo, geografía e historia; y todo ésto referido en su totalidad a la materia de enseñanza. (41)

Así en el grado inferior, cuyos grupos comprenden niños del primero al tercer año escolar, la selección de materias es determinada casi exclusivamente por los intereses infantiles. Los medios para la ordenación que esta 'vida de enseñanza' da a los niños, son de tres clases: técnicos, como la escritura, lectura, cálculo, etc.; lógicos, como las conversaciones escolares, el diálogo sostenido conforme a un plan, y a través de los cuales el niño es acostumbrado a la buena conducta y a las formas sociales en la conversación.

Desde el cuarto año escolar se amplía la materia en círculos ordenados sistemáticamente; persiguiéndose ya no el conocimiento del medio ambiente como en el anterior, sino con el espacio específico del lugar, por ejemplo: el suelo, los habitantes de Alemania, etc. Desde el sexto-séptimo año escolares, se amplía el campo de estudio tornándose más universal.

Después de este panorama general, debemos agregar las principales críticas a las que se ha enfrentado el Plan - Jena, y son: "La modificación de la estructura escolar en

(41) Ibid. p. 100-105.

clases graduadas, la no existencia de un plan de trabajo orgánicamente constituido, la apelación a la idea del grupo y del conductor (Führer) que puede dar lugar a desviaciones políticas y la poca atención al trabajo." (42)

3.3 Técnicas Freinet. Célestin Freinet 1925.

Designadas por su autor como técnicas, porque no está creando un nuevo método, sino que éstas se pueden utilizar en cualquier escuela que utilice método tradicional, provocando variaciones en la realización de actividades de los educandos y creando el ambiente que se derivaría en la aplicación de las técnicas Freinet. De ahí que también sean conocidas como de la 'Escuela no Moderna'.

Se utiliza el texto libre, que consistió, como su nombre lo indica, en que el niño escribe libremente cuando tiene deseos y según el tema que lo inspire, lo cual le creará a su vez la necesidad de expresarse en forma verbal o escrita. En los primeros grados se da un lugar primordial al dibujo, por ser una descarga psíquica y una expresión de la vida del niño; éste sustituye al texto libre oral, consiste en un dibujo hecho por cada niño, contando a la maestra lo que quiso expresar en él.

A los alumnos de más edad, se les pide que efectúen una redacción sobre el tema que ellos deseen, cuando la finalizan el maestro la corrige, y en seguida, el alumno la lee varias veces para memorizarla y reproducirla sin copiar. Después, cada uno lee su texto al grupo y se selecciona el que será llevado a la imprenta. Una vez seleccionado el mejor, el maestro lo escribe en el pizarrón para contar las líneas y buscar el número de tipos móviles necesarios. En algunas ocasiones, se escriben en rojo

(42) Luzuriaga, L. Op. Cit. p. 246.

las letras que se desean aprender, y el grupo lee varias veces lo escrito en el pizarrón, para más tarde escribir en una hoja las palabras que contengan dichas letras; o bien se copia e ilustra el texto en el libro de 'La Vida' con el cual, se pretende formar una enciclopedia infantil de carácter científico y cultural, y archivarlo en la biblioteca del trabajo para que los niños puedan consultarla cuando lo necesiten. La enseñanza también es complementada por ficheros autocorrectivos, presentados en forma de: Fichas-pregunta en las que se plantean operaciones a efectuar, problemas a resolver, o reglas ortográficas a aplicar. Las fichas-respuesta a las preguntas, permiten al niño corregir por sí mismo los ejercicios propuestos. Hay fichas-tests que conserva el maestro, como control de los conocimientos adquiridos. (43)

Quando el niño al resolver la ficha-test, ha olvidado algunas nociones, se le proporcionan trabajos suplementarios en las fichas-corrección.

Las actividades a seguir en clase, se desarrollan por medio de planes de trabajo elaborados conjuntamente por alumnos y maestro. Pueden ser de 4 tipos:

1. El Plan General, el cual comprende los siguientes pasos: Primero, de acuerdo al interés de los niños, agrupan las acciones que relatarán en sus textos o que serán la base de las preguntas a plantear. Posteriormente, buscan la documentación necesaria para aplicarla a los planteamientos propuestos. Una vez clasificada la información, se deriva a diferentes clases de fichas, como las de exploración, las cuales muestran las diversas habilidades que tiene el sujeto: en investigación, en trabajos manuales, etc.; las fichas de recapitulación, en donde se -

(43) Idem. La educación por el trabajo. p. 53-62.

clasifican los documentos que se poseen; las fichas de búsqueda de palabras; la ficha-guía para ciertos complejos de interés y su aplicación en la historia, geografía y ciencias, y por último, las fichas de preparación que elabore el maestro para sus lecciones, si son necesarias.

2. Los planes anuales. Son el resumen de todo lo que obligatoriamente se debe haber visto al finalizar el año.

3. Los planes semanales. Son establecidos cada semana tanto por el maestro como por los alumnos, y

4. El plan cotidiano. Los materiales que se utilizan son: Por una parte, los que se elaboran en clase como periódicos murales, cuadros especializados para presentar diversas informaciones, cuadros de ficheros, trabajos de clase, un fichero documental, etc. Por otra parte, los recursos disponibles en el taller de imprenta y polícopiado, audiovisual, eléctrico, de arte, de ciencias, de carpintería y de costura.

Los principios básicos de las Técnicas Freinet son:
(44)

- Cuando el niño realiza una actividad con éxito le deja una huella, que lo incita automáticamente a su repetición; el fracaso constituye ante las nuevas iniciativas un obstáculo psíquico, que lo desalentará por anticipado.

- Toda esta pedagogía del trabajo, se basa en la aplicación de instrumentos y técnicas, los cuales modifican la atmósfera de la clase, creando un espíritu de libertad tanto en el comportamiento de los alumnos como del maestro.

- Las medidas disciplinarias no tienen razón de ser, puesto que el desorden es el producto de una falta de organización en el trabajo; en las Escuelas Freinet los niños tienen individualmente o en grupo, un trabajo interesante que responde a sus deseos y a sus posibilidades, regulando de esta manera, el problema de la disciplina escolar." (45)

No cabe duda, que la imprenta motiva al niño en el aprendizaje de la lectura, en la utilización de reglas ortográficas y en la comprensión del lenguaje bien empleado, sin la intervención del maestro; pero en niños mayores, puede existir el peligro de que todo el procedimiento los haga pensar en forma muy mecánica.

Para dar fin a este capítulo, se presenta un resumen de los principios que deberán fundamentar una Escuela Activa, de acuerdo con los diversos autores mencionados.

- Educar al niño como ser íntegro, ayudándolo a desarrollar al máximo su esfera afectiva, psicomotriz e intelectual.

- Respetar la personalidad del educando y su individualidad, sin que este respeto se contraponga a los intereses de la colectividad. Rodeado de un ambiente de respeto y camaradería, el niño aprenderá a convivir con sus semejantes y a compartir con ellos todo momento de su vida diaria. El trabajo en equipo, favorecerá el proceso de socialización.

- La estructura y organización de la escuela será flexible, permitiendo la participación de toda la comunidad escolar en ella.

(45) Freinet, Célestin y R. Salengros. Modernizar la escuela. p. 42.

- El maestro no será un juez o inspector, sino que se transforma en un guía dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, impulsando al educando a actuar por sí mismo y a desarrollar su iniciativa y creatividad, sin necesidad de imponer castigos para que exista una disciplina escolar.

- Los conocimientos no serán adquiridos en forma mecánica ni memorística, sino a través de la acción, de la investigación de hechos reales y experiencias vividas por el educando; esta acción será la fuerza motivadora que lo impulsará a seguir adelante.

- Capacitar al educando para que se relacione estrechamente con la realidad, enfrentarlo a los problemas que dicha realidad plantea, y prepararlo para que utilice procedimientos como la observación, la experimentación, el análisis y la reflexión, los cuales le permitirán saber actuar sobre los problemas que se le plantean en la escuela o en su vida misma.

- Presentar al niño los conocimientos integrados en un todo, y no como algo aislado.

- Las actividades físicas y artísticas se plantean como un complemento necesario del área científica.

III. LOS METODOS ACTIVOS EN MEXICO.

1. PRIMERAS MANIFESTACIONES.

Aproximadamente de 1914 a 1918 surgió una gran inquietud sobre los primeros resultados de la utilización de los nuevos métodos en países como Alemania, Suiza, Italia, Francia, Rusia y Estados Unidos. En esta época, encontramos en México algunas manifestaciones del movimiento renovador. Los educadores pretendieron adaptar las ideas educativas extranjeras a algunos grupos mexicanos, sin considerar que estos métodos no estaban concebidos sobre nuestra realidad y sin tomar en cuenta si su implantación satisfacía las necesidades de nuestro medio. (46)

Al crearse la Secretaría de Educación Pública en 1921, se pedía la federalización de la enseñanza, e integrar un programa mínimo para su aplicación en todas las escuelas. "...era necesaria la reforma del plan de estudios en las Escuelas Normales, con el fin de que los educadores egresados de ellas fueran debidamente preparados para cumplir su cometido dentro de la escuela nueva, así como la organización de un Congreso Nacional de Educación que sentara las bases y estableciera las normas que habrían de guiar la marcha renovadora de la escuela en México. (47) Debido a que no se puede dar una mayor información sobre el tema, se mencionarán algunas escuelas experimentales que representaron la aplicación de algunos principios propuestos por estas nuevas corrientes.

2. ESTABLECIMIENTO DE ESCUELAS EXPERIMENTALES.

Las ideas de la nueva escuela fueron introducidas en México por David G. Berlanga. "El conocimiento más profundo de la Psicología y las Ciencias conexas del niño, originaron la creación de algunas escuelas que llevaron el propósito de -

(46) Revista "Respuesta" VI. p. 7.

(47) Ibid. p. 8.

probar la eficacia de los nuevos procedimientos educativos. (48)
Así surgen:

En 1921 la "Escuela Francisco I. Madero", creada en uno de los barrios más pobres de la capital, tuvo como director a Arturo Oropeza, quien se rodeó de un pequeño número de educadores convencidos de la necesidad de reformar la escuela tradicional y adecuarla a las necesidades específicas de los niños con quienes trabajaban.

En términos generales, sus fundamentos consistieron en:

- La observación y la experimentación como medios para la resolución de problemas en la vida real y así mismo, tratar de formar en el niño un pensamiento científico.

- El trabajo en común, tanto para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos de estudio, como de normas de convivencia social y además, la creación de mejores condiciones higiénicas en la comunidad. La labor de la escuela trascendió al hogar y poco a poco atrajo la cooperación de los padres y familiares de los niños, logrando así despertar un espíritu de servicio por parte de los educandos y de aquellas personas encargadas de su educación.

- La solución a la disciplina externa por medio de reglamentos formulados por los alumnos para poder normar sus labores. (49)

Las nuevas ideas introducidas en México por David G. Berglana, se institucionalizaron en la Reforma Educativa de 1924. Las autoridades llevaron a la práctica estas nuevas tendencias, pero el resultado fue desconsolador, debido a la resistencia de los profesores, inspectores y de las mismas autoridades, por lo que se volvió a caer en el intelectualismo característico de la enseñanza tradicional. Sin embargo, quedó la in-

(49) Bello Garcés N. La escuela activa un experimento constante. p. 7.

quietud y el deseo de cambio por parte de algunos educadores que trataron posteriormente de efectuar una Reforma escolar,

En el año de 1924, fue creado el "Centro de Educación y Cultura Social Netzahualcóyotl", cuyo fundador fue Jesús de la Rosa. Pese a que duró poco su existencia, se lograron atender dos asuntos principales: el primero, dirigido a solucionar los múltiples problemas y necesidades de los escolares y del medio en que habitaban. Esta tarea estuvo a cargo de trabajadoras sociales, quienes pretendieron ejercer influencias educativas en los padres por medio de visitas a los hogares. El segundo, consistió en llevar a la práctica el Método Globalizador, para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Desde 1920, se hizo un esfuerzo para resolver el problema de la educación de las poblaciones indígenas que llevó a la creación de un sistema federal de escuelas rurales con miras a extenderse en toda la amplitud del territorio nacional. Considerando que en esa época, el nivel económico en el México rural era bajo, debido a que la población indígena sembraba y realizaba prácticamente con sus manos todas las cosas que consumía, las escuelas rurales establecidas trataron de mejorar esta situación. Se comenzó con un personal escaso y un presupuesto reducido.

En un principio, la Secretaría de Educación envió "misioneros" a recorrer el país, a "predicar el evangelio de la nueva escuela", a inquietar a la gente con nuevas preocupaciones y a decirles el mensaje del nuevo día. Cuando la comunidad despertaba y llegaba a tener conciencia de sus necesidades, se establecía la escuela atendida por un maestro escogido de entre las personas de la comunidad. Así la nueva escuela que nacía a la vida, era una escuela con un vigoroso sentido so-

cial; con educadores que carecían de entrenamiento normal; una escuela sin tradiciones estorbosas. (50) Se le denominaba "Casa del Pueblo".

Los responsables de la realización del programa, tenían libertad para establecer nuevos principios y políticas para satisfacer las necesidades específicas, tal como esa misma dirección las entendía e interpretaba, de esta forma surgió el principio de ayuda propia.

Se consideraba que la preparación normal en el maestro no era indispensable, a veces, la habilidad para leer y escribir era suficiente si las cualidades personales eran satisfactorias; temperamento de líder, sentido de comunidad, confianza en la dignidad de su trabajo y espíritu de servicio. Además de que el adiestramiento de tipo tradicional, podría constituir un obstáculo para que el profesor entendiera en cambio el lenguaje de la vida. (51) La compensación a la falta de conocimientos pedagógicos la encontraba el educador, por una parte, en su coordinación con la misión cultural más cercana a la comunidad (integrada por especialistas, cuyo objetivo era precisamente dar alguna orientación y guía profesional a los maestros en servicio), por otra parte, en la supervisión centralizada del Gobierno Federal, y posteriormente, en las escuelas normales rurales que fueron creadas algunos años después.

El programa de estudios pretendía lograr un cambio gradual del ambiente social y económico, y mejorar los métodos de vida. En la medida de lo posible, los problemas comunales fueron atacados en el orden de su importancia; frecuentemente la base del programa escolar, era la necesidad comunal, centrada en su situación económica.

(50) Sáenz, Moisés en Cook, Katherine. La Casa del Pueblo. p. 15-16.

(51) Cook, Katherine. Op. cit. p. 33.

El "maestro-líder", tenía a su cargo la responsabilidad de escoger y conducir los proyectos escolares y las actividades comunales, trataba de ayudar a los moradores del poblado para aconsejarlos sobre el material y equipo necesario, además de que colaboraba en la realización de los proyectos. - "Cuando las actividades escolares se multiplican y crecen de manera que todas las necesidades comunales estén siendo satisfechas, aparece cierta unidad entre las escuelas, en cuanto al contenido del programa y a las actividades escolares."(52) Esto se debía a que si un maestro rural conducía un proyecto que alcanzaba los resultados requeridos y satisfacía necesidades comunes a otras comunidades, el supervisor federal promovía su extensión hacia las otras escuelas.

Existía un entendimiento entre las relaciones escolares y la responsabilidad por el progreso social e individual.

En el año de 1925, la escuela semi-urbana el "Centro Escolar Faustino Sarmiento", se integró por los maestros Acosta, Keil, Uruchurtu, Pichardo y Sáenz. Se organizó en cooperativas de tipo agrícola, industrial, de avicultura, de compra de material escolar, de venta de los productos de la escuela, etc., formadas básicamente con educadores asesorados por los maestros; se trataba de respetar la personalidad del niño, al considerársele como un integrante más de la colectividad.

La enseñanza que se impartió fue activa. El principio lo daba la acción, hubo una marcada tendencia a la globalización, y por medio de proyectos se llegaba a la resolución de problemas escolares.

Sus planes generales se trazaron con el fin de responder a los requerimientos materiales, sociales y económicos del -

(52) Ibid. p. 20.

medio en que estaba situado el Centro.

Posteriormente, en 1939, se organizó una experiencia en la "Escuela Primaria Anexa a la Nacional de Maestros", para probar la eficacia de cuatro tipos de procedimientos globalizadores de enseñanza, que fueron aplicados en una escuela primaria mexicana. Los maestros tuvieron como guía de sus trabajos el programa escolar entonces vigente, tratando de cubrirlo a través de uno de los siguientes cuatro métodos: La escuela del trabajo, los centros de interés, el método de proyectos y las unidades de trabajo.

Después de su aplicación durante un ciclo escolar, concluyeron que:

"Los cuatro procedimientos ofrecían las ventajas de la enseñanza globalizada: todos toman como punto de partida el interés del niño, su contenido de conocimientos es obtenido por la vía intuitiva, partiendo de la experiencia; la actividad es el medio de elaboración-asimilación del conocimiento; los conocimientos que los niños adquieren en esa forma les son verdaderamente útiles para la vida; los educandos adquieren buenos hábitos de trabajo, de colaboración y ayuda mutua, de orden y responsabilidad al desarrollar el trabajo participando maestros y alumnos." (53)

Si se desean conocer las conclusiones referentes a las diferencias entre los cuatro procedimientos, remitirse a la Obra citada Pág. 51

Las técnicas Freinet tuvieron una gran difusión en México a través de la "Escuela Experimental Freinet." A mediados de 1940 llegó a nuestro país Patricio Redondo, como consecuencia de la guerra civil española. Se instaló en San Andrés - Tuxtla, Veracruz, y creó la "Escuela Experimental Freinet",

(53) Bello Garcés, N. Op. Cit. p. 50

en la que llevó a la práctica las técnicas propuestas por Freinet, pero adaptándolas a las necesidades socio-económicas del medio en que se encontraba.

Patricio Redondo, concebía la educación como un fenómeno de interacción, de influencias mutuas entre educando y educador, de intercambio de experiencias y de estudio crítico y análisis objetivo de la realidad. (54)

Algunos de los principios utilizados en esta escuela, cuya importancia cabe señalar son:

1. El estudio del educando, de sus reacciones, de sus necesidades e inquietudes, en lugar de la imposición de criterios del adulto que obstaculizan su desarrollo normal.
2. La introducción de los trabajos manuales en la escuela.
3. La organización escolar por equipos.
4. El auto-gobierno por el que se crea un ambiente de trabajo en el que el niño rechaza los mandatos autoritarios. El papel del maestro será de orientar en vez de mandar; sugerir en lugar de ordenar; señalar caminos y no imponerlos. Y serán los mismos educandos, quienes establecerán sus propias normas y efectuarán sus asambleas escolares, para analizar los problemas académico-sociales que hayan surgido dentro de la escuela.
5. La elaboración de proyectos de actividades, salidas al campo y otros elementos motivadores para una eficaz tarea escolar.
6. El uso de la imprenta como uno de los instrumentos básicos para la adquisición de conocimientos, la comunicación intra y extraescolar y la formación de hábitos para la realización de los trabajos manuales. La imprenta "ha sido el

(54) Redondo, Patricio en Costa, Jou, Ramón. Patricio Redondo y la técnica Freinet. p. 30.

punto de partida para nuevas realizaciones que han influido en la modernización de la enseñanza y en la actitud de los maestros ante la tarea. Este instrumento significó una verdadera revolución pedagógica en las técnicas anteriormente empleadas". (55)

Permite que el niño transmita a los demás sus propios pensamientos y que sienta un fuerte interés por el desarrollo de sus trabajos.

7. La utilización de la expresión libre y el texto libre, fueron los puntos claves en el proceso de aprendizaje en el desarrollo del niño y básicamente en la comunicación que le propicia. Freinet (al igual que Redondo), consideraron que el infante se sentiría libre de temores, que podría actuar con espontaneidad, con sencillez y naturalidad, y que podría hablar y escribir todo lo que pensara y sintiera.

"La escuela cumple así con la significación del trabajo, motor principal de la pedagogía científica y del desarrollo de la sociedad: cuando el niño trabaja por el placer, cuando alcanza los resultados apetecidos, cuando realiza investigaciones que llevan al encuentro del dato requerido, siente el aprecio general a una labor de conjunto, en fin, que la vida que lleva en el aula es una fuente de estímulos poderosos. Por eso, la escuela es la vida". (56)

La desaparición de Patricio Redondo no tuvo como consecuencia la terminación de esta importante experiencia, pues sus seguidores han continuado su obra y la escuela sigue funcionando.

Aproximadamente en 1958 se realizó un ensayo de textos libres en el "Centro Psicopedagógico de Orientación", fundado por el Dr. Salazar Viniegra. Se efectuó por medio de la "actividad

(55) Ibid. P. 40

(56) Ibid. P. 9

y el dinamismo que el niño despliega a través de sus textos - para promover el estudio de los distintos temas que señala el programa, la lectura en sus diversas formas, la escritura correcta, información gramatical, composición, vocabulario, dibujo, ortografía, etc." (57)

Como se puede observar en este párrafo, en el Centro introdujeron principios de las Técnicas Freinet que ya fueron mencionadas anteriormente.

Cerca del año 1960, se creó la "Escuela de Experimentación Rodolfo Menéndez", quedando al frente de ella el maestro Jesús de la Rosa. En ella se trataron de modificar las tradicionales formas didácticas por medio de procedimientos globalizadores y de la utilización de la imprenta. Además, una renovación de la organización escolar, mejoramiento del local y del fomento a la participación de los padres de familia en las actividades extra-escolares.

En 1971 bajo la dirección de la Sra. Cato Hanratt, se fundó el "Centro de Estudios de Educación Asociación Montessori Internacional", con el objeto de desarrollar en México los cursos oficiales de la Asociación Montessori Internacional.

En sus comienzos se impartieron dos cursos con duración de dos años cada uno, utilizando las instalaciones del Instituto Nacional de Investigación Educativa.

Los objetivos del Centro son:

- Preparar educadores capaces de guiar el desarrollo del niño, de acuerdo con las necesidades físicas y psíquicas y su capacidad de crecimiento, que implican su potencialidad de adaptarse a cualquier país o medio.

(57) Costa Jou, Ramón. El lenguaje a través de los textos libres. p. 7.

- Crear el ambiente adecuado para desarrollar en el educador una gran sensibilidad para tener una actividad personal positiva y científica de conocimiento de sí mismo y del niño.
- Ayudar al cambio de actitudes personales hacia la responsabilidad, amor y respeto a la dignidad del niño." (58)

Los cursos básicos de formación de guías Montessori son: Para nivel preescolar con infantes de cero a tres años (Casa de Bebés), con duración de dos años. Con niños de tres a seis años (Casa de los Niños), con duración de dos años. Para nivel primaria con educandos de seis a doce años (Taller), con duración de dos años.

Además, uno con duración de un año para personas que hayan estudiado el curso básico para primaria y deseen trabajar con niños de seis a nueve años, otro de dos años, como especialización en niños con problemas físicos o mentales, y por último, un curso para padres de familia, cuya duración es de seis fines de semana. (Ver anexo 1)

El Centro tiene como meta principal: "Salvaguardar la integridad de la educación Montessori, a través del control de algunas escuelas que manejan el Método, para que realmente lleven a la práctica los principios en que se basan, y por medio de los cursos que se imparten en la Asociación Montessori, difundir el Método Montessori y otorgar un certificado -únicamente con validez nacional-." (59)

Lamentablemente las ideas de estas escuelas experimentales no han sido divulgadas, proque se perdieron muchas de sus experiencias debido a que la información no se recopiló. Pero a pesar de todo, ejercieron una influencia al ser conocidas

(58) CEE AMI México A.C. "Información general". P. 8

(59) Ibid. P. 4

por diversos maestros progresistas que de alguna manera aplicaron algunas ideas; esta influencia fue muy difusa y producto de las visitas de los profesores a las escuelas.

3. SITUACION ACTUAL DE ESTAS METODOLOGIAS.

Algunas de las aplicaciones experimentales anteriormente descritas, más la difusión de la bibliografía sobre métodos activos, dieron lugar por una parte, a la expansión de escuelas privadas que se auto-denominan "activas", y por otra, a la introducción de algunos principios en diversos niveles educativos, tanto en escuelas públicas como privadas.

A continuación se presenta un cuadro que permite apreciar la influencia de la corriente activa en la educación actual. Con el propósito de conocer de manera global los principios de la escuela activa, se presenta un resumen de los mismos, para una mejor comprensión de su aplicación en los diferentes niveles educativos en México.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LOS NUEVOS METODOS, APLICADOS EN ALGUNOS MEDIOS DE LA REALIDAD EDUCATIVA NACIONAL.

<p>INTERES. Dr. Ovide Decroly</p>	<p>PROYECTOS. Kilpatrick.</p>	<p>MONTESSORI Dra. María Montessori</p>	<p>MACKINDER Jessie Mackinder</p>	<p>WINNETKA Carlton Washburne</p>	<p>TON. H. Parkhurst</p>	<p>COUSINET Roger Cousinet</p>	<p>FRINET. Célestine Freinet.</p>	<p>Globalización de las materias</p>	<p>Educación individualizada</p>	<p>Desarrollo del programa mediante Centros de Interés en los niveles pre-escolar y primario</p> <p>Método global para la adquisición de la lecto-escritura, utilizado en las escuelas pre-primarias y primarias.</p> <p>Empleo de la metodología de investigación del medio, en los libros de texto gratuitos.</p> <p>Enseñanza de algunas disciplinas a nivel medio superior y superior (Facultad de Ingeniería U.N.A.M) Véase Facultad de Ingeniería y Gufa de 5o. año, folletos publicados por la Secretaría de Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacional, Organización Académica, 1978.</p> <p>Empleo de la observación del medio en los libros de texto gratuitos.</p> <p>Escuelas Montessori a nivel pre-escolar y escolar.</p> <p>Algunos principios utilizados en Jardines de Niños oficiales, particularmente en los relativos a educación motriz y sensorial, formación de hábitos higiénicos y cuidado del medio.</p> <p>Enseñanza programada</p> <p>En nivel superior (Plan A-36 de Medicina, Escuela de Enfermería y Obstetricia).</p> <p>En Educación abierta, Cursos de Capacitación y Adiestramiento para trabajadores, Centros de Educación Básica para Adultos.</p> <p>Escuelas a nivel escolar que utilizan algunos de sus principios</p> <p>Utilización de laboratorios en el nivel medio.</p> <p>Trabajo por grupos en algunas aulas de educación primaria e introducción en los programas en educación secundaria y media superior.</p> <p>Escuelas Freinet</p> <p>Utilización de la imprenta, la expresión y textos libres en algunas escuelas.</p>
---------------------------------------	-----------------------------------	---	---------------------------------------	---------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	---

3.1. Los libros de texto gratuitos

Dada la importancia de la Reforma Educativa en 1971, al reestructurar los libros de texto gratuitos en base a diversos principios propuestos por los nuevos métodos, para así incluirlos en los programas oficiales, revisamos los libros para el maestro de Educación básica. En ellos, encontramos que:

En los programas generales de Español, se propone la aplicación del texto libre y la expresión libre, muy utilizados en las técnicas Freinet, y la globalización en el aprendizaje de la lecto-escritura, específicamente en el primer y segundo grados. (Ver anexo II)

En los programas generales de Ciencias Naturales y básicamente en el cuarto y sexto grados, se observó que en todos los grados se pretende la formación del pensamiento científico para que el sujeto tenga un mayor conocimiento del medio natural, esto fue propuesto por el método Decroly, Montessori y Freinet. La creación de hábitos higiénicos, muy enfatizada en Montessori. En cuanto a la adquisición de conocimientos, el pragmatismo de Dewey, y la integración de las materias como un todo, idea sostenida por Decroly y Freinet.

En los programas generales de Ciencias Sociales y básicamente en el cuarto y sexto grados, se denota claramente el fomento hacia la investigación del medio social, que encontramos en Decroly, Freinet y Montessori, además de la ya mencionada anteriormente, integración de las materias mediante un enfoque interdisciplinario, y el trabajo en grupo propuesto por Coussinet.

En términos generales, se puede afirmar que en los programas propuestos en los libros de texto, se pretende romper con el enfoque intelectualista de la metodología tradicional,

al incluir principios que dinamizan el proceso de aprendizaje. Tomando en cuenta que la labor del maestro es fundamental para el cumplimiento de ellos.

Sería motivo de un profundo estudio conocer cuántas escuelas están cumpliendo las disposiciones de la SEP, en cuanto a la estructuración y aplicación de los programas educativos en escuelas oficiales.

4. ESCUELAS PRIMARIAS ACTIVAS PRIVADAS EN EL D.F.

A pesar de no existir una información precisa, según datos proporcionados por la S.E.P., en 1980 habían en el D. F. veintiseis escuelas primarias que no funcionaban con métodos tradicionales, las cuales eran particulares incorporadas.

No existía ningún reglamento en el que se les acreditara a estas escuelas como activas. Además, había una que estaba en proceso de incorporación.

Estas escuelas estaban distribuidas en diferentes zonas de la Ciudad de México, y sus colegiaturas fluctuaban entre -novecientos y mil setecientos pesos; dato que demuestra: solamente tienen acceso a ellas niños de la clase social media alta y alta.

De las veintiseis escuelas, ocho manejaban los principios de la Dra. Montessori, una de educación personalizada, cuatro llevaban a la práctica las Técnicas Freinet, una estaba basada en Neill y una que se denominaba Decroly.

De las doce restantes, se carece de información sobre el método que utilizaban.

Debido a que estas escuelas representan corrientes innovadoras en la educación, ya que si bien no son muchas, su número es significativo dado su carácter, es realmente necesario que las autoridades educativas y los investigadores pedagógicos se preocupen por evaluarlas y detectar los resultados que se derivan de la utilización de estas formas de aprendizaje. Se requiere saber si estas escuelas conocen a fondo los principios en que se están fundamentando, si cubren los objetivos que ellas se han planteado, y si algunos de estos principios al ser aplicados en las escuelas oficiales aportarían beneficios al Sistema Educativo Nacional.

Con el propósito de saber cómo están trabajando estas - escuelas, asistí al V Congreso Nacional de Escuelas Activas - en México, efectuado en 1977.

En dicho Congreso participaron únicamente diez de las - veintiseis primarias activas del D. F. (más una no incorpora- da): seis de nivel secundario, tres de pre-escolar y una pri- maria que se encuentra en Ciudad Lázaro Cárdenas, Michoacán.

De la lectura de los materiales que fueron distribuidos en la Reunión, se puede inferir que:

- No se presentaron temas afines, sino que cada escue- la presentó el que quiso; las ponencias fueron muy diversas, desde una explicación de la forma en que se creó una escuela nueva, la estructura de una escuela activa, la enseñanza ac- tiva del francés, la cooperativa escolar, etc., hasta una ex- periencia sobre la elaboración de una película.

- Únicamente una escuela trató un tema relativo a la metodología pedagógica, refiriéndose a las asambleas escola- res como forma de disciplina interna, aspecto fundamental en una escuela activa, para que "el niño perciba la escuela como parte de su ambiente natural, lo cual permitirá que se habi- túa a ejercer sus derechos y a cumplir sus obligaciones, sin necesidad de ejercer sobre él un castigo." (60)

- La organización general de las sesiones se prestó pa ra el desorden y muchas intervenciones estuvieron fuera de lu- gar.

Esto nos lleva a confirmar un hecho que hemos podido ob- servar: no existe una verdadera organización en la cual es- - tén agrupadas este tipo de escuelas; frecuentemente no se preo- cupan por tener una sólida fundamentación, y lo más grave, tie- nen un afán de lucro.

(60) Santillano, Luis. La autonomía y la libertad en la edu- cación. p. 87.

IV. ESTUDIO DE UN CASO.

Con el objeto de confirmar algunos de los datos recolectados en los documentos que señalan deficiencias en el funcionamiento de las escuelas activas, se consideró importante realizar un estudio de caso. Para este estudio se seleccionó una escuela activa, debido a que se tenían noticias de que realmente funcionaba como tal.

Se realizaron 26 observaciones en total, divididas de la siguiente manera:

Jardín de niños	-	3 observaciones de 4 horas cada una
Preparatorio A	-	3 observaciones de 4 horas cada una
Preparatorio B	-	3 observaciones de 5 horas cada una
Preparatorio C	-	3 observaciones de 5 horas cada una
3o. y 4o.	-	3 observaciones de 5 horas cada una
5o. y 6o.	-	3 observaciones de 5 horas cada una
Secundaria	-	2 observaciones de 3 horas cada una
Asamblea pequeños	-	2 observaciones de 2 horas cada una
Asamblea medianos	-	2 observaciones de 2 horas cada una
Asamblea grandes	-	2 observaciones de 2 horas cada una

1. PRINCIPIOS EN QUE FUNDAMENTA SU METODOLOGIA

1.1. Diferencias individuales en el niño

Estas diferencias fueron comprobadas por Alfred Binet a principios de siglo, quien llevó a cabo numerosos estudios sobre algunas funciones simples como la memoria, la sensación, el tiempo de reacción y la discriminación sensorial. Su objetivo era el estudio de las facultades, funciones y procesos psicológicos simples.

Sus antecesores formularon descripciones generalizadas de la conducta humana; eran las afinidades, más que las diferencias en la conducta, las que constituían el foco de la atención.

Las diferencias individuales o se ignoraban o se aceptaban como un mal necesario que limitaba la aplicación de las generalizaciones. Así pues, el hecho de que un individuo reaccionara de modo distinto que otro, cuando se observaba a ambos en condiciones idénticas, se consideraba como una forma de error; la presencia de tal error, hacía que las generalizaciones fueran sólo aproximadas.

Binet, elaboró la primera prueba de habilidad mental, ampliamente utilizada en algunas escuelas de París, para identificar alumnos subnormales; esta escala estaba destinada a cubrir una gran variedad de funciones, con especial preferencia para el juicio, la comprensión y el razonamiento, componentes esenciales de la inteligencia, según el autor. (61)

En la segunda escala, la de 1908, se aumentó el número de tests y se agruparon de acuerdo a los niveles de edad, por ejemplo, en el nivel de los tres años se colocaron todos aquellos que podían resolver los niños normales de esa edad.

Las investigaciones de Binet se basaron fundamentalmente en una tarea de orden práctico y pedagógico, dando origen tanto a las clases especiales para los niños retrasados, como a la elaboración de un test que le permitiera distinguir con el mínimo de error, niños con retrasos por un déficit de inteligencia y/o los propiciados por las condiciones desfavorables del medio y de la escolaridad.

1.2. Conocimiento del niño según las etapas de su desarrollo intelectual.

Uno de los autores más relevantes de la Psicología Infantil ha sido Jean Piaget, recientemente fallecido.

(61) Chanel, Emile. Les grandes Thèmes de la Pédagogie.
P. 101-103

La principal aportación de Piaget al campo de la educación es la información, la riqueza de los datos que nos entrega acerca del sujeto cognoscente en desarrollo. Estos datos que se derivan directamente de una teoría evolutiva, nos permiten conocer mejor al educando porque nos dicen cómo piensa el niño, cuáles son las características de su inteligencia, qué es y cómo sucede la evolución, qué factores intervienen y qué condiciones se requieren para que ésta tenga lugar. Por otra parte, el "Método Clínico" de Piaget, sus experimentos concretos y su instrumental y material, proporcionan suficientes datos y elementos como para elaborar un método especial de diagnóstico del desarrollo intelectual, del cual no trataremos en este trabajo.

A continuación, mencionaremos algunos principios psicológicos de la Teoría de Jean Piaget, no intentando resumirlos, ni abarcar la totalidad de dicha teoría, sin embargo, nos servirán como punto de partida para adentrarnos un poco acerca de los Estadios que propone el autor, y así finalizar con algunos aspectos importantes de la influencia que esta corriente ha tenido en el campo educativo.

El desarrollo mental del niño, es un proceso psíquico que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, a diferencia del crecimiento orgánico que es muy estático, el cual cuando llega a la evolución máxima comienza a ser regresivo. El primero, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio, el paso de un estado de menor equilibrio a uno de mayor; en este proceso, encontramos dos aspectos principales: las estructuras variables que definen las formas o estados sucesivos de equilibrio, y un determinado funcionamiento constante que es el que asegura el paso de cualquier estado al nivel siguiente.

"El desarrollo cognoscitivo es un proceso continuo, en

el cual, el sujeto cognoscente tiene un papel eminentemente activo, porque es él quien se encuentra en contacto con la realidad." (62)

Para Piaget pensar es operar, y por eso afirma que el pensamiento es una acción interiorizada, "... durante la infancia las acciones son relativamente manifiestas, se dan en forma concreta y sensoriomotora, sólo con el desarrollo se van interiorizando; a pesar de que al principio esta interiorización es fragmentaria, parcial y demasiado literal, más tarde las acciones cognoscitivas se vuelven cada vez más esquemáticas, abstractas y de alcances más amplios." (63) Es así, como las acciones manifiestas y de ritmo lento del pequeño, se transforman en sistemas de operaciones interiores con alto grado de organización y de funcionamiento rápido.

Un acto de inteligencia no ocurre aislado, sino que forma parte de un sistema o totalidad de actos semejantes que siempre están relacionados entre sí, esta coherencia encamina a la inteligencia a la consecución de un fin, su meta principal es una mejor adaptación, y la búsqueda de un estado de equilibrio cada vez mayor y más eficaz para interactuar con el ambiente, o sea, un proceso de adaptación del sujeto a la realidad. Este proceso cognoscitivo de adaptación, tiene dos componentes que funcionan en forma simultánea: la asimilación del objeto al sujeto (proceso de integración que supone la reestructuración o la modificación del objeto para poder asimilarlo a las formas intelectuales ya existentes en la persona), y la acomodación del sujeto al objeto (el sujeto acomoda sus órganos receptores intelectuales a las demandas y requerimientos que el mundo de los objetos impone al ser inteligente). Entonces, adaptarse intelectualmente quiere decir elaborar la

(62) Flavell, John. La psicología, evolutiva de Jean Piaget. p. 32.

(63) Piaget, Jean. Psicología de la inteligencia. p. 93.

realidad, edificarla en términos de una construcción paulatina y duradera dentro de uno mismo. En los primeros estadios del desarrollo, existen preponderancias de la asimilación o de la acomodación, por ejemplo, en el sentido más amplio del juego, la asimilación tiene primacía sobre la acomodación, -- puesto que el niño amolda a su antojo la realidad, por otra parte, cuando el sujeto imita, predomina en él la acomodación pues se concentra en amoldar sus estructuras a la realidad lo más exacto posible, trata de copiar lo que está imitando y se ajusta a un modelo exterior.

Además, la inteligencia tiene una doble naturaleza: biológica y lógica. El individuo no actúa sino cuando experimenta una necesidad, es decir, cuando el equilibrio se halla momentáneamente roto entre el medio y el organismo, la acción -- tiende a restablecer ese equilibrio para poder re-adaptar el organismo al medio. (64)

En el desarrollo intelectual existen los siguientes factores que pueden variar en la velocidad y la duración del -- desarrollo:

a) Factor primero. La maduración del organismo.- En -- el desarrollo de la inteligencia entran en juego procesos naturales o espontáneos como son el crecimiento orgánico y especialmente la maduración del sistema nervioso y endócrino. El crecimiento y la maduración se limitan a abrir para el sujeto nuevas posibilidades de acción y actividad operatoria excluidas hasta ciertos niveles de edad, sin embargo, el desenvolvimiento que conduce a perfeccionar las coordinaciones nerviosas, es condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo cognoscitivo, pues para lograrlo se requieren de otros -- factores como son el ejercicio funcional ligado a las acciones y el intercambio social.

(64) Idem. Psicología del niño. p. 37.

b) Factor segundo. El ejercicio y la experiencia adquirida.- Este factor tan decisivo, también constituye una condición necesaria pero no suficiente por sí misma para que se dé el desarrollo intelectual. Piaget distingue dos formas -- muy diversas de experiencia: la física (la realiza el sujeto al obrar sobre los objetos y descubrir sus propiedades), y la lógico-matemática (también la logra el sujeto al obrar sobre los objetos, descubriendo sus propiedades por medio de abstracciones efectuadas por la acción que se ejerce sobre el objeto, y no del objeto como tal.

c) Factor tercero. Interacción con el ambiente social.- A través de la interacción con otras personas, el sujeto se va liberando de su egocentrismo y adquiere el significado de la perspectiva obtenida a partir de las diversas y múltiples perspectivas que tienen los demás. Si bien es un factor determinante en el desarrollo, no es suficiente, pues para que una transmisión sea posible entre el adulto y el niño, o entre el medio social y el educando, es necesario que el infante asimile lo que se le intenta inculcar desde fuera. El sujeto compara sus propios pensamientos y acciones con las de los demás, y la observación de las semejanzas y las diferencias existentes entre ellos, hacen que pueda verse a sí mismo con una mayor objetividad. De ahí que el lenguaje juegue un papel importante en el progreso y socialización de la acción, pues permite un intercambio y una comunicación continua entre los individuos, le da al sujeto la capacidad de transformar las conductas materiales en pensamiento, puede sustituir las acciones por palabras.

d) Factor cuarto. Factor de equilibración.- Es necesario todo un juego de regulaciones y de compensaciones para producir una coherencia. El equilibrio es el factor más importante en el desarrollo, pero exige tiempo, porque demasia

da aceleración corre el peligro de romperlo. En cuanto al tiempo se distinguen dos aspectos fundamentales: (65)

1o. El tiempo es necesario como duración, pues hay que esperar ocho años para la noción de conservación de la sustancia y deberán pasar diez años para la noción del peso.

2o. El tiempo es necesario en cuanto a orden de sucesión, este orden, demuestra que para que se construya un instrumento lógico nuevo, son necesarios siempre instrumentos lógicos previos, es decir, la construcción de una noción supondrá siempre sustratos y subestructuras anteriores.

Estos dos aspectos dan lugar a una jerarquía de estructuras que se construyen en un cierto orden de integración y que, cosa interesante, parecen por otro lado desintegrarse en el orden inverso, en el momento de la senescencia.

Existen dos formas diferentes de equilibrio en el seno de los procesos cognoscitivos:

A. Los sistemas cuyas condiciones de equilibrio son permanentes. Estos sistemas son eventualmente reversibles, y son los que caracterizan el pensamiento lógico a partir de las operaciones concretas (desde los siete u ocho años), además de que constituyen las formas de equilibrio hacia las que tiende todo el desarrollo de la inteligencia.

B. Los sistemas con formas momentáneas de equilibrio, como los que se encuentran en la inteligencia preoperatoria, caracterizados por sus desplazamientos de equilibrio y que por consiguiente, sólo son reversibles o más o menos irreversibles: en tales sistemas, no son posibles todavía las operaciones lógico-matemáticas, pero son reemplazadas (y

preparadas) por regulaciones y mecanismos semi-irreversibles. (66).

Así pues, un acto de inteligencia supone una regulación energética interna (interés, esfuerzo, facilidad) y una externa (valor de las soluciones buscadas y de los objetos a los que se dirige la búsqueda).

Por último, nos referiremos a un concepto de vital importancia para la Psicología Genética, y es el de los Estadios. Esta corriente, denomina estadios a la clasificación de las diversas etapas por las que va pasando el niño. Para que éstos existan debe presentarse:

- a) Un orden de sucesión constante de las adquisiciones.
- b) Un carácter integrado, es decir, que las estructuras construidas en una edad se conviertan en parte integrante de las estructuras de la edad siguiente.
- c) Una estructura de conjunto, que será en el nivel de las operaciones concretas, un agrupamiento de los caracteres lógicos del agrupamiento que se encuentran en la clasificación o en la seriación.
- d) Un nivel de preparación y otro de terminación.
- e) Un proceso de formación, o sea, la preparación de adquisiciones ulteriores que pueden extenderse sobre más de un estadio, y las formas de equilibrio finales, o la terminación de diversos grados de estabilidad. De ahí que existan los desfases, los cuales se caracterizan por la repetición o la reproducción del mismo proceso formador a diferentes edades, distinguiéndose dos formas: por un lado, el desfase horizontal, cuando una misma operación se aplica a --

diferentes contenidos y se caracteriza por pasar en el interior de un mismo período, y por otra parte, el desfase vertical, que es la reconstrucción de una estructura por medio de otras operaciones, es decir, de un período a otro. (67)

Las etapas señaladas por Piaget son:

1. Período de la inteligencia sensorio-motora. La evolución cognoscitiva comienza con el nacimiento, a partir de la aparición de los primeros reflejos del neonato. Estas estructuras tan sencillas, se van transformando en una complicada coordinación de esquemas para organizar los intercambios concretos entre el sujeto y la realidad, el "yo" y el "mundo de los objetos", para llegar a una relativa diferenciación entre estos dos ámbitos tan distintos. Es este un tipo de inteligencia práctica que se aplica a la manipulación de los objetos concretos, el niño utiliza como instrumentos las percepciones y los movimientos organizados en esquemas de acción. Al final de este período el infante se ve en la necesidad de abandonar su egocentrismo a favor de una mayor objetivación, tanto de sí mismo como de la realidad exterior.

2. Período del pensamiento preoperatorio. Abarca un intervalo que comienza hacia los dos años y que termina hasta los siete u ocho años aproximadamente. Básicamente es un período de preparación y organización de las operaciones concretas. Durante esta fase, el sujeto se establece en las distorsiones e inestabilidades que el período sensorio-motor puede llegarle como la limitación a lo concreto, fenomenismo, irreversibilidad, egocentrismo, finalismo y animismo.

La aparición de este período se manifiesta por la formación de la función simbólica, la cual "... permite al pensamiento referirse a objetos o hechos en ese momento no percep-

tibles, mediante su evocación o representación a través de símbolos diferenciados como son el juego simbólico, el juego de imaginación simbólica, el dibujo y sobre todo el lenguaje. Sin embargo, el pensamiento sigue siendo pre-operatorio porque el niño no estructura las nociones más elementales de -- conservación, que son condiciones indispensables para que opere la deducción"; (68) ésto se debe a dos razones principales: la primera consiste en que se requiere de más tiempo para interiorizar integralmente las acciones, pues es más difícil representarse una acción y sus resultados en términos de pensamiento, que ejecutarla concretamente. En segundo lugar, esta reestructuración requiere de una descentralización mucho mayor que la efectuada en el nivel sensorio-motor.

El período del pensamiento preoperatorio se divide a su vez en tres estadios:

A. Desde los dos a los tres años y medio o cuatro. Es el período conocido como de la inteligencia preconceptual - pues las nociones que el niño adquiere, las liga a los primeros signos verbales cuyo uso va conociendo. En esta época, aparece la función simbólica en sus diferentes formas:

- El lenguaje. Se presenta a través de los hechos de subordinación y las relaciones de presión espiritual ejercida por el adulto sobre el niño o con los demás niños, además de que el infante se habla a sí mismo mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción.

- El juego simbólico o de imaginación. Es una asimilación deformadora de lo real al "yo", por oposición a los juegos de ejercicio.

- La imitación. Este factor juega un papel muy importante, porque si el aprendizaje del lenguaje se debiera a --

condicionamientos, tendría que ser mucho más precoz.

En el plano del razonamiento, esta etapa se caracteriza por la "transducción", la cual es un razonamiento primitivo - no precedido por deducciones sino por analogías inmediatas. - También se inicia la interiorización de los esquemas de acción en representaciones, el niño se enfrenta a dificultades de -- aplicación en el espacio que no está próximo y en los tiempos no presentes, y descarta o deforma lo que observa en función de la idea que se ha fijado, que le parece la única correcta. (69) .

Desde el punto de vista afectivo, surgen una serie de - transformaciones paralelas: el desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías, antipatías, respeto), y de una afectividad interior que se organiza de forma más estable que durante los primeros estadios.

B. De los cuatro a los cinco años y medio. Aparecen - las organizaciones representativas basadas ya sobre configura - ciones estáticas, o bien sobre la asimilación a la propia ac - ción. El niño posee la noción de la conservación de un obje - to individual, pero el sujeto no está en posesión de la de un conjunto de objetos; ésto nos demuestra la ausencia de totali - dad, como consecuencia de las ilusiones perceptivas; únicamen - te logra construir parejas coordinadas entre sí sin llegar a objetos y a los movimientos particulares, sin homogeneidad ni desarrollo uniforme. (70)

C. De los cinco años y medio a los siete u ocho. Es - una fase intermedia entre la no-conservación y la conservación debido a que sólo existe una regulación intuitiva y no -

(69) Idem. Psicología y pedagogía. p. 64, 65.

(70) Idem. Seis estudios de psicología. p. 69-72.

un mecanismo propiamente operatorio. Se inicia la etapa de la relación entre los estados contra las transformaciones, gracias a las regulaciones representativas que permiten el pensar éstas en formas semi-irreversibles. Desde este punto de vista, se encuentran "centraciones" y "descentraciones" - intuitivas análogas a los mecanismos, el paso de una sola -- "centración" a otras dos sucesivas anuncia la operación, pues en cuanto el niño razone sobre las dos relaciones a la vez, logrará deducir.

El fin de este estadio, se da cuando el niño llega a - su máxima adaptación; deja el animismo, el artificialismo in fantil, hasta el momento en que la "agrupación" señala el -- término de esta cadena de equilibramientos sucesivos, ese ti po de inteligencia suplanta todavía a las operaciones incom pletas por una forma casi simbólica de pensamiento (razona miento intuitivo). (71)

Durante el período del pensamiento preoperatorio, exis ten características muy generales en los siguientes aspectos:

- La conducta social. En lugar de salir de su propio punto de vista para coordinarlo con los demás, el individuo sigue inconscientemente centrado en sí mismo, tratándose de una indiferenciación entre el "yo" y la realidad exterior re presentada aquí por los demás individuos y no únicamente por los objetos; en ambos casos, esta especie de confusión ini cial desempeña o desemboca en la primacía del punto de vista propio.

- La vida afectiva. Está dada por el desarrollo de - los sentimientos interindividuales ligados a la socialización de la acción, la aparición de los sentimientos morales intui tivos surgidos de las regulaciones entre adultos y niños, --

(71) Ibid. p. 73-77.

las regulaciones de intereses que surgen por la relación entre el objeto y su necesidad, y de los valores en general.

- La conciencia moral. Es heterónoma, sigue dependiendo de una voluntad exterior que es la de los seres respetados o los padres. El niño concibe la mentira tanto más "fea" cuanto más la falsa afirmación se aleja de la realidad y sólo la mentira dirigida a los mayores es condenable, ya que son ellos los que la prohíben, en general, es una "pseudomentira". (72)

Las principales limitaciones de la etapa pre-operatoria son:

a) Debido al razonamiento preconceptual, la transducción no descansa sino sobre englobamientos incompletos, obstaculizando así toda estructura operatoria reversible.

b) El carácter todavía egocéntrico del pensamiento, -suple la lógica por la intuición, primeramente, en forma de una acción global, y más tarde en forma de intuición articulada (anticipación de las consecuencias de la acción y de -- una reconstrucción de los estados anteriores).

c) Incapaz de superar el dominio de las configuraciones imaginadas a las relaciones que construye, no son pues, susceptibles de componerse entre sí, evitando de esta manera la reversibilidad.

c) Las centraciones intuitivas y el egocentrismo, limitan al niño a un pensamiento no operatorio. (73)

3. Período del pensamiento operatorio. Alrededor de los siete años y medio, como media en nuestra civilización, se constata un giro fundamental en el desarrollo del niño.

(72). Idem. El criterio moral en el niño. p. 103.

(73) Ibid. Los estadios en la psicología del niño. p.105.

El individuo se hace capaz de cierta lógica, pero en un estado previo conocido como el período de las operaciones concretas. Es una lógica que no cae en enunciados verbales sino solamente sobre los objetos mismos, los objetos manipulables, que pueden reunirse en clases, o combinarse siguiendo sus diferentes relaciones.

Este período coincide con la asistencia del niño a la escuela primaria, es entonces cuando el educando es capaz de - - coordinar operaciones que son acciones interiorizadas (las cuales pueden ser invertidas: reversibles), ya no ejecutadas en forma material sino interiormente.

El educando llega pues, a la noción de agrupamiento (que aún siguen siendo grupos), para encontrarse con:

- Las clasificaciones. Se refieren a la inclusión de una subclase en una clase, es decir, la comprensión del hecho de que la parte es más pequeña que el todo.

- Las seriaciones. El niño es capaz de comprender un sistema, comparará los elementos entre sí hasta que encuentre el más pequeño.

- Las operaciones multiplicativas. Un mismo resultado puede alcanzarse por dos caminos diferentes sin ser alterado.

Con respecto al lenguaje, el cual como recordaremos, es una acción interiorizada que reemplaza a la acción en sí misma, no basta para asegurar la transmisión de estructuras operatorias, debido a que existen casos en los cuales un fuerte retraso lingüístico no va acompañado de ninguna perturbación de las operaciones intelectuales.

En el aspecto social, existe en esta etapa, una transfor

mación hacia la cooperación en las reglas del juego: cada jugador intenta, a partir de ese momento dominar a sus vecinos, y por ello, aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas. Pero si los jugadores consiguen entenderse durante una sola y misma partida, sigue reinando una vacilación constante por lo que respecta a las reglas generales del juego. Dicho de otro modo, los niños de una misma edad escolar de ocho ó nueve años que juegan sin cesar unos con otros, dan cuando se les pregunta por separado, informaciones muy diversas y muchas veces totalmente contradictorias sobre las reglas del juego de las canicas. La regla en esta edad, está considerada como una ley surgida por consentimiento mutuo, por eso, es obligatorio respetarla, pero se puede modificar.

En el aspecto moral, podemos decir que la mentira es considerada así: "una mentira es algo que no es verdad", lo toman como un engaño, un acto intencional. Cuando ellos la dicen, la consideran como una "pseudo-mentira", una alteración de la realidad, de la verdad, que le parece una cosa totalmente natural e inofensiva; pero si el adulto miente, es una mala acción. (74)

Principales limitaciones del período operacional:

- a) El niño no puede construir aún sistemas ni teorías.
- b) La reflexión es real y no propiamente libre.
- c) Las operaciones son concretas, referidas hacia la realidad en sí misma, creyendo en lo real pero no razonado deductivamente.
- d) El niño no puede hacer una traducción abstracta de dichas operaciones, o sea, una lógica de las proposiciones dadas por implicaciones.
- e) En esta etapa se maneja mucho la contradicción, sin poder aún anticiparse e interpretar la experiencia.

(74) Idem. El criterio moral en el niño. p.286-290.

f) El niño no es capaz de descentrar su "yo". (75)

Período de las operaciones formales. El cuarto y último período aparece cuando el sujeto cuenta con once o doce años. Es característica general de esta etapa la formación de un nuevo tipo de razonamiento más adaptado que se refiere ya no solamente a objetos y realidades directamente manipulables, sino también a hipótesis y a enunciados verbales, es decir, proposiciones de las que se pueden extraer consecuencias. Es así, como las operaciones empiezan a ser transferidas del nivel de las acciones concretas, al nivel de las solas ideas expresadas en algún tipo de lenguaje.

"La reflexión operatoria es como un pensamiento de segundo grado, pues opera sobre sus propios actos intelectuales. Esta nueva orientación del proceso cognoscitivo da por resultado una adaptación muy eficiente en la solución de diversos tipos de problemas, pues su movilidad es creciente, así como la libertad y la destreza para manejar los más complejos sistemas de representaciones conceptuales." (76) Estos logros se consolidan hasta que el sujeto cuenta con catorce o quince años aproximadamente.

Aplicación de la teoría de Piaget en la educación. Esta corriente, toma en cuenta la experiencia interior para conocer el proceso del pensamiento y no solamente sus manifestaciones exteriores. Si consideramos que los maestros de escuela tradicional, en grados elementales, se ocupan menos del pensamiento, y se interesan mucho por la capacidad intelectual, es urgente que los educadores lleguen a poseer un mayor conocimiento del desarrollo natural de la mente cuyo principal objetivo será el de "enseñar a pensar", y rechazar los métodos en los cuales el niño permanezca pasivo y receptivo, pues los conocimientos acerca de la realidad circundante

(75) Idem. Los estadios en la psicología del niño. p. 147.

(76) Idem. Psicología de la inteligencia. p. 168.

sólo pueden constituirse a partir de un intercambio muy activo entre el sujeto que va a conocer y los objetos que van a ser conocidos. Las acciones concretas del niño pequeño, que en un principio se reducen a la manipulación directa de los objetos, son repetidas y variadas, y es por eso que empiezan a coordinarse unas con otras y a esquematizarse e interiorizarse hasta convertirse en operaciones. Por eso, la tarea del educador será la de analizar el contenido que ha de aprender el sujeto en términos de las operaciones que se encuentran implícitas; después, seleccionar y ordenar los materiales de aprendizaje, de modo que las acciones puedan ser efectuadas por el mismo alumno, para que más adelante sean interiorizadas. Lo importante es diferenciar las acciones físicas básicas relacionadas con algún problema particular y después hacer que el niño las maneje prácticamente, "el maestro debe lograr que el alumno ejecute las acciones requiriendo cada vez menos soporte directo de los objetos." (77)

Desde este enfoque, la práctica educativa respeta la actividad del niño, permitiéndole estar en contacto con múltiples y variadas oportunidades de acción directa sobre objetos concretos, especialmente en los primeros años. Hay que presentarse al niño situaciones donde él sea activo y pueda crear estructuras por él mismo. Enseñar no significa transmitir estructuras que sólo puedan ser asimiladas a nivel verbal, sino crear situaciones donde las estructuras puedan ser descubiertas.

Se deben presentar al sujeto, situaciones que sean compatibles con su nivel de desarrollo, o sean un poco más elevadas que sus alcances actuales, para darle la oportunidad de dar el siguiente paso, siempre y cuando no se le force a hacerlo.

(77) Furth, Hans. Las ideas de Piaget, su aplicación en el aula. p. 79.

La escuela debe exponer al niño a estímulos a los que pueda responder activamente y que sean fuente de próximo progresos. La motivación de los alumnos, se debe lograr menos con permisos externos y más con recompensas intrínsecas, como el atractivo del descubrimiento o el deseo de recuperación del equilibrio perdido. Al presentarles conflictos genuinos, reales pero con la solución al alcance, estimula activamente el desarrollo cognoscitivo. La experiencia educativa, hace pensar al niño, y hace que él mismo cuestione sus propios pensamientos para llegar a un nuevo replanteamiento de los mismos. Este método de enfrentamiento del sujeto, con retos cognoscitivos debe administrarse muy cuidadosamente: las metas no hay que situarlas tan altas, que sean inalcanzables para el niño, pues esto no serviría de nada. Los retos se deben dosificar de tal modo, que su solución forme para el niño una sucesión de logros que sean fuente de confianza y seguridad en las propias capacidades, que adquieren solidez progresiva. "Este es el modo de garantizar el entusiasmo para hacer nuevas adquisiciones." (78)

En esta corriente, existe otro punto importante, que se refiere a la relación social del sujeto, en dos formas principales: el intercambio del alumno con el maestro y el intercambio de los compañeros entre sí.

Cuando los niños pequeños, hasta antes de los siete años, tienen la libertad de jugar y/o trabajar por separado o en grupo, se ha observado que con frecuencia escogen estar juntos, pero ninguno hace mucho caso de los demás, cada quien realiza su propia actividad pero sin enmarcarla en un verdadero contexto social; sus conversaciones se parecen más a monólogos que a diálogos, cada uno se rige por sus propias normas sin preocuparse por las de los demás; en general, la asimilación predomina en el proceso adaptativo.

(78) Aebli; Hans. Hacia una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. p. 98-104.

En el plano intelectual, el niño no está en condiciones de comprender la reversibilidad operatoria, y esta limitación se expresa también en el terreno de lo social, debido a que tampoco puede entender la relatividad de las relaciones, por eso, permanece aferrado a su propio punto de vista que de un modo natural considera absoluto. Por eso, las relaciones sociales son tan necesarias para el desarrollo, pues los intercambios verbales, la confrontación intelectual y el trabajo en común, presentan variadísimas oportunidades de genuino desaffo social que permite al niño una visión más objetiva de la realidad.

Así vemos que mediante la interacción social y la experiencia, con el tiempo el sujeto abandona los límites de su egocentrismo inconsciente, para llegar a ejercer la reciprocidad, la comprensión mutua, y la diferenciación establecida sobre la organización disciplinada.

En la escuela tradicional, toda socialización se veía reducida a una relación vertical de autoridad y de acción del adulto-maestro sobre el niño-alumno. Piaget ha observado que el exagerado respeto y temor a la autoridad adulta, con frecuencia fortifica el egocentrismo en lugar de ayudar a superarlo. El niño sencillamente sustituye la creencia individual considerada absoluta, por una creencia respaldada en la autoridad del adulto; pero sigue habiendo la carencia de reflexión, de duda, de cuestionamiento y discusión crítica que caracterizan al razonamiento personal. Sólomente el "verdadero intercambio de la cooperación social, proporciona esta condición para que se presente el desarrollo cognoscitivo que es indispensable para el forjamiento de la sociabilidad responsable y madura." (79)

Por eso, la nueva corriente propone que en la escuela se

fomenten los métodos activos de trabajo en común. Se forman grupos o equipos en donde varios niños interactúan en colaboración, para llevar a cabo una meta, ya sea en el terreno de la dramatización, del juego, del experimento de laboratorio, de la investigación, etc. La nueva escuela, trata de aprovechar y consolidar las fuerzas activas de cooperación de la vida social que naturalmente se observa en los niños.

El papel del maestro también se ha modificado: es considerado como un guía y un encauzador de la actividad de los alumnos; su papel se entiende más en términos de organización y supervisión, que de fuerza coercitiva; ya no espera del alumno una obediencia total deformadora, sino que conduce al niño gradualmente hacia la autonomía de la conciencia personal; la rígida disciplina impuesta desde afuera se ha dejado atrás para dar paso a una disciplina interior basada en la vida social y en el bien común.

Si además, para lograr un mayor aprendizaje utilizamos la discusión en grupo, obligaremos a cada niño a adaptarse a los demás, a agilizar mayor su inteligencia, y a hacer lógico el pensamiento infantil.

Otra forma de lograr este objetivo, es el trabajo en equipo, que se torna en una actividad socializada, porque implica igualmente discusión, intercambio de puntos de vista entre los integrantes de los grupos. Lo más ventajoso es combinar las dos formas expuestas anteriormente.

Para mayores informes sobre algunos casos propuestos por esta corriente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, favor de remitirse al Anexo III.

Esta parte del trabajo, la concluiremos diciendo que el marco teórico que la teoría de Piaget proporciona a la Pedagogía, es muy sólido científicamente, muy completo y fructífero en cuanto a sus consecuencias educativas, por eso, todos los educadores deberían de conocerlo.

1.3 Principios del método Decroly.

Debido a que en la primera parte de este trabajo, ya se plantearon los principios e ideas generales del método Decroly, sólo nos referiremos aquí a algunas de sus aplicaciones en esta escuela.

Como ya se mencionó anteriormente, Decroly propone el método globalizador. Se denomina globalizador en base a la percepción del todo y no como partes aisladas.

Este principio se utiliza en la escuela de dos formas:

1. En la integración de las áreas como parte de un conocimiento global.
2. En la enseñanza de la lecto-escritura, llevado a la práctica de la siguiente manera:

Al alumno se le proporcionan frases que contienen el mismo elemento para posteriormente aislarlo (por ejemplo: mamá prepara el café, mamá corta el pan, mamá sirve el café). Cuando el niño ha aprendido el elemento, se le presentan varios, y al cabo de un tiempo el estudiante conocerá a todos los que integran una frase, logrando así la noción de que ésta no es una unidad sino que es descomponible en partes (palabras); posteriormente en sílabas, y por último en letras. De esta forma, a pesar de que el niño no conoce aún el nombre de ellas, su sonido le ayudará a unir las con otras más. Es en este momento cuando Decroly considera que el alumno ha aprendido a leer.

"La escritura, se deriva del lenguaje gráfico, debe ser un dibujo abstracto, desde el primer día el niño escribe en hojas blancas -porque el cuaderno rayado hace que las líneas lo desorienten- lo que ha leído." (80)

De esta manera, se abandonan las lecciones sistematizadas

con ejercicios largos y pesados de memorización, muy utilizados también en los ejercicios ortográficos. Con respecto a estos últimos, Decroly propone los siguientes pasos para su aprendizaje:

El niño deberá leer la frase en el pizarrón, la copiará en una banda de papel, y la recortará en palabras, posteriormente, mezclará los trozos y reconstruirá la banda cuidando que la frase quede como se había escrito inicialmente; por último el maestro escribirá en el pizarrón el texto completo y cada niño lo copiará en su cuaderno, para que el profesor al revisarlo le indique las palabras mal escritas. Una vez que el alumno ya tiene señaladas las fallas que cometió, las buscará en el diccionario y las corregirá. Cuando en el texto no exista ninguna falta ortográfica, cada estudiante lo ilustrará con dibujos o recortes.

Otro principio decroliano que se utiliza en la escuela, es el de la investigación del medio para formar un pensamiento científico en cada alumno.

1.4 Principios del método Cousinet.

De Cousinet la parte más importante que se aplica en la escuela es el trabajo en grupos, del cual ya se han mencionado ampliamente sus fundamentos, por eso, será necesario remitirse a la página 29 y no repetir los conceptos ya expresados.

1.5 Psicoanálisis.

Antes de examinar los diferentes aspectos de las relaciones del psicoanálisis y la educación, es conveniente determinar la comprensión psicoanalítica de la noción de educación, y situarla frente a dos acepciones opuestas: la que considera

a ésta como determinante de la personalidad por medio de los hábitos de crianza y de los principios educativos y la que, - por el contrario, ve sólo en la relación afectiva el agente - determinante de las personalidades.

Freud afirmaba que era necesario determinar el "óptimo - de la educación, es decir, la forma en que sería más provechosa y menos peligrosa para el individuo, -y que- el análisis - de los maestros parecía ser una medida profiláctica eficaz." (81)

Insistía también, en la distinción entre los métodos y - la relación educativa, además de, la acción mediata del psicoanalista en materia de higiene mental, gracias a su influjo - sobre los padres o educadores.

El analista contemporáneo debe tomar en cuenta, que la - educación no sólo se realiza a través de los principios educativos, porque detrás de esos fundamentos y de las racionalizaciones que van con ellos, la personalidad del maestro o del - padre desempeña un papel infinitamente importante en el desarrollo de los niños. Esto no quiere decir que se les niegue todo valor, sino que un profesor no debe perder de vista que su personalidad interviene en sus buenos resultados tanto como los métodos que emplea, de lo contrario, correrá el peligro de falsear su labor educativa y no pondrá en ella más que racionalizaciones destinadas a justificar su conducta impulsiva o exterior a él. El educador tiende a proyectar sobre el educando su ideal del yo, y por eso corre el peligro de - introducir en esta relación todos los conflictos de su propia historia.

Melanie Klein, resume brevemente su concepción sobre el papel del maestro, y demuestra que éste puede obtener buenos resultados si muestra simpatía y comprensión hacia el alumno, porque de esta forma reducirá la inhibición vinculada a la -

(81) Freud, Sigmund en Vázquez, Aída. Hacia una pedagogía del siglo XX. p. 197.

persona de un maestro vengador. Un profesor benevolente y "sabio" ofrece al componente homosexual del muchacho y al componente masculino de la chica, un objeto para el ejercicio de su actividad genital sublimada. Esta autora, también deduce la naturaleza de los prejuicios eventuales que provienen de un educador brutal, sin embargo, no pierde de vista que el éxito de un maestro comprensivo es mínimo, si el niño tiene relaciones con sus padres que le han provocado conflictos internos, los cuales se levantarán como barreras en su vida escolar.

El analista se propondrá estudiar tanto el contenido y los diferentes aspectos del ideal del yo individual y cultural que ha de transmitir la educación, como las características de la actitud y la relación educativa.

Melanie Klein, en su artículo sobre "El desarrollo de un niño" escrito en 1925, no encuentra más que ventajas en que "Ninguna educación debería prescindir de la ayuda del análisis, porque esta ayuda es preciosa y, desde el punto de vista de la profilaxis, todavía imposible de evaluar. El psicoanálisis debería servir a la educación como un auxiliar dejando intactos los principios aceptados hasta ahora. Es muy beneficioso y necesario hacer intervenir muy pronto el análisis en educación para establecer relaciones con el inconsciente del niño tan pronto como podamos entrar en contacto con su consciente. (82)

Anna Freud afirmó al respecto, que no existía ninguna razón para temer que el psicoanálisis de niños pequeños, no tuviera un efecto demasiado profundo "... la mayor parte de la vida inconsciente embrollada hasta entonces en los complejos proseguirá su actividad libremente, porque la fuerza de los deseos y las tendencias pulsivas no pueden más que debilitar-

(82) Klein, Melanie en Lobovici, Serge. El conocimiento del niño a través del psicoanálisis. p. 380.

se cuando llegan a ser conscientes, y el análisis en los niños, les proporciona una protección contra los shocks graves y les permite vencer sus inhibiciones." (83)

Durante mucho tiempo los psicoanalistas infantiles, y entre ellos los dos autores mencionados anteriormente, pensaron que la psicoterapia de un niño exigía por parte de los padres tal esfuerzo de comprensión y de tolerancia, que sólo podrían recibir este beneficio los hijos de padres psicoanalistas o psicoanalizados. En la actualidad, algunos conocimientos acerca de este tratamiento forman parte del bagaje cultural, que aunado a la evolución de ciertos medios, han propiciado la difusión de ideas educativas liberales, como la tolerancia ante la salida a flote de los instintos, ésto ha permitido extender a los hijos de padres no psicoanalizados las indicaciones de esta terapia. Aunque parece ser que estos tratamientos tan prolongados pueden llegar hasta su término sobre todo en un medio en el que los padres han sido psicoanalizados.

También se creía que el analista debería reclamar para sí mismo la libertad de dirigir todas las acciones del niño, con el fin de asegurar con certeza el resultado de la cura, cuando el educando aprendiera bajo su influencia a comportarse con respecto a su vida instintiva. Así, el terapeuta lograría substituir durante todo el tratamiento al yo ideal del paciente, además de que, éste reconociera la autoridad del psicoanalista muy por encima de la de sus padres. Actualmente, no se piensa de la misma forma, y se tratan de separar estas dos funciones: por una parte, el psicoterapeuta de niños, se consagra exclusivamente al tratamiento de éstos, interviniendo lo menos posible en el plano educativo, y por otra, rehusa dar consejos tanto al infante como a los padres, para obtener como resultado de la terapia, liberar al infante

de su neurosis y pueda comportarse mucho más adaptado a la acción educativa de su familia.

Sin embargo, un famoso psicoanalista advierte que se crea malestar en el equipo pedagógico cuando el psicoterapeuta se interfiere en la acción de los educadores. Es posible que el maestro se sienta un poco afectado, pero este autor considera que las causas de este fenómeno, se encuentran en las motivaciones que el educador posee para realizar su labor.

En escuelas en donde dan servicio pedagogos y analistas, se ha comprobado que los niños y los adolescentes tienden a divulgar y a compartir sus transferencias, debido a que captan mal la distinción entre pedagogía y psicoterapia, y tratan de reencontrar con los educadores la libertad que tienen en la terapia. Por el contrario, parece que los alumnos organizan más fácilmente sus transferencias con los maestros a los que frecuentan de forma continua. Por eso, los seguidores de esta corriente psicoanalítica, consideran necesario que los profesores tengan una formación en este orden, ya sea en el plano individual o de una formación técnica en grupo. Melanie Klein ya lo había sugerido, cuando propuso que en la escuela del futuro el educador no malgastase su fuerza "...en una lucha inútil contra los complejos de los estudiantes, sino que se consagrara a su desarrollo, y sólo cuando los encargados de los niños y las maestras de escuelas maternas hubieran gozado de un análisis personal." (84)

Otras ideas importantes que cabe señalar, son las que se refieren a las aportaciones psicoanalíticas de Adler, quien pretendió eliminar los inconvenientes freudianos tales como la sexualidad infantil, el concepto de libido, de transferencia, de identificación, etc., y enfocó el psicoanálisis a nociones más manejables y no tan peligrosas como las anteriores

cuando las aplica el maestro sin una formación o un control serio. Sin embargo, en este trabajo, analizaremos algunos elementos expuestos por otros autores, para lograr así, una visión más estructurada sobre este tema.

Existen algunos malentendidos típicos en la comprensión que algunos pedagogos poseen sobre el psicoanálisis. El más específico y extendido es el que se refiere a la indulgencia y la privación al utilizarse en la educación.

Si consideramos que:

- Indulgencia. Son todas las acciones de los educadores ante las demandas de los educandos; incluyendo también los cuidados maternos y la expresión de amor, la participación de los profesores en los juegos de la vida diaria del niño, la comprensión de sus alegrías y de sus penas, y la tolerancia hacia la indisciplina.

- Y, privación. Son todas las expresiones de desaprobación del educador, de la negación de la sonrisa y del amor, de los métodos de disciplina y el rechazo de la autoridad.

Podemos decir que indulgencia y privación son sinónimos de recompensa y castigo, comprendiendo claramente que en el contexto actual, estos términos se refieren no sólo a acciones aisladas, sino también a una actitud general del maestro hacia el alumno. Esta actitud debe responder a la conducta del niño durante largos períodos y cubrir una gran extensión de detalles de la conducta.

Las concepciones actuales de la educación, ya incluyen una reflexión sobre las consecuencias nocivas de frustraciones demasiado masivas en el desarrollo del infante. El principio general sobre el que se basa la actitud permisiva tiene una difícil formulación, se presupone que toda privación impuesta al niño, es necesariamente mala ya que crea una tensión,

y la tensión conduce a una conducta indeseable, a un acrecentamiento de la agresividad, o a la angustia manifiesta. Se supone también, que toda interferencia del mundo adulto daña el crecimiento del infante, "quien abandonado a sí mismo dejaría que las cosas se arreglaran por sí solas."

Muy frecuentemente cuando se evita la disciplina, se intentan pseudo-interpretaciones y aparecen diversas faltas de educación, se tratan casos en que el educador se identifica con el niño en el conflicto y elige lo más fácil para él en vez del medio más apropiado. La actitud permisiva llevada al extremo ha permitido a algunos padres a dimitir con toda tranquilidad, provocando en el niño un estado de malestar, con una acentuación dramática de las exigencias del superyó, en contraste con el debilitamiento del yo, vinculado a la pérdida de contacto con los padres y a la alteración del sentido de la realidad.

Freud, en "El malestar de la Cultura", ya había indicado que un padre exageradamente débil e indulgente, daba al hijo la ocasión de constituir un superyó excesivamente severo, por que bajo la presión del amor de que era objeto, el niño no tenía otra alternativa más que volver su agresividad hacia el interior.

Existe otro problema fundamental, que nunca ha sido aceptado por los psicoanalistas, y es el que se refiere a los castigos corporales y las amenazas. Ellos demostraron, la importancia de la angustia de castración en la estructura de las neurosis de los adultos y la relación de esta angustia con las experiencias impuestas en otro tiempo a la persona. Afir maron que, la erotización del castigo podría ser un factor que contribuyera al desarrollo de perversiones sexuales en el adulto. "El castigo corporal y el retirar el amor, si se aceptan representa un peligro, debido a que al utilizarse con

exceso, convertirlos en costumbre o necesidad tanto en el adulto, que cada vez se refrena menos, como en el niño, que muy pronto los provoca con más frecuencia, puede llegar a convertirse en el único modo de expresión que une a padres e hijos, lo que lleva a este último, siempre sediento de afecto, a erotizar el castigo y a asumir posiciones masoquistas... por ser la región de los glúteos tan tentadora para el que golpea actitud sádica-, como fácilmente erotizada por el que es golpeado." (85)

Algunos autores proponen que el contenido esencial de la educación debe ser un adiestramiento para la frustración. Con frecuencia no es más que una racionalización, que oculta motivaciones por completo extrañas al cuidado de adaptar al niño a su realidad. Las frustraciones provocadas al infante pueden implicar el brote de su agresividad, pero esta expresión es necesaria y el niño debe aprender a dominarla. Muchos psicoanalistas, han querido resumir en unas cuantas reglas de un vademecum, la actitud que los educadores deben asumir en el manejo de la frustración, aunque "cualquiera que las haya meditado debe reconocer, si él mismo se encuentra frente a las muchas alternativas de la práctica diaria de la educación y no tan solo de su teoría, que es raro, hasta imposible, poder reunir todas esas condiciones óptimas." (86)

Una opinión generalmente admitida en la actualidad, nos dice que los niños deben recibir información acerca de la sexualidad, esto representa una revolución frente a la actitud que caracterizaba al siglo XIX, cuando en términos generales la sexualidad era un tabú. Este cambio se debe evidentemente a la convergencia de diversos factores, entre ellos, uno de los mayores determinantes ha sido el psicoanálisis. La vulgarización de esta teoría, ha proporcionado argumentos para

(85) Ibid. p. 327.

(86) Ibid. p. 331.

justificar la necesidad de dar educación sexual a los niños.

Después de Freud, los psicoanalistas de niños, se niegan a confundir "educación sexual" e "información sexual", a pesar de que algunos educadores o padres de familia enfrentados con sus inconscientes por la revelación que les ha hecho esta Teoría, sobre la sexualidad infantil, manifiestan aún su resistencia a esta difícil toma de conciencia, y proceden con dificultad a informar o enseñar en el campo sexual.

La información sexual, es generalmente muy mutilada o desmañada, en la que los padres o maestros toman como ejemplo a los animales o plantas, y se callan la noción de placer, al presentar la práctica sexual como un dominio lejano e inaccesible. Según Freud, "al ocultarle lo sexual al niño, sólo se consigue privarlo de la capacidad de dominar intelectualmente aquellas funciones para las cuales posee ya una preparación psíquica y una disposición somática... si el propósito del educador es impedir cuanto antes que el estudiante llegue a pensar por su cuenta, sacrificando su independencia intelectual al deseo de que sea lo que se llama aún joven juicioso, el mejor camino es el engaño en el plano sexual, y la intimidación en el terreno religioso. Las naturalezas más fuertes rechazan tales influencias y adoptan una actitud de rebeldía ante la autoridad paterna." (87)

El psicoanálisis nos muestra la necesidad del niño de saber mucho antes de lo que generalmente se piensa, y considera que éste se apega al problema sexual con una intensidad imprevista, por lo que al evitarle la educación sexual, se originan problemas que impiden el despertar de su inteligencia. Por eso afirman, que estos hechos presentan considerable interés para la Pedagogía, pues una de sus principales funciones será la de prevenir las neurosis (a pesar de que no es el úni

(87) Freud, Sigmund en Lebovici, Serge. Op. Cit. p. 338.

co factor que las determina), interviniendo desde muy temprano en el desarrollo sexual del niño, en donde comúnmente se cree que la educación no influye para la toma de conciencia que el sujeto hace sobre su propio sexo, la cual se presentará como una cosa normal; sin embargo, esta circunstancia es más compleja de lo que se piensa, ya que la toma de conciencia se origina por las actitudes concertadas, culturalmente determinadas, y por los mecanismos inconscientes de identificación. El educador debe concentrar gran parte de su atención sobre los sucesos sexuales de la infancia, sin perder de vista que una exagerada represión de este aspecto, puede ser de muy perjudiciales consecuencias, porque lanza al niño a la vida sin ningún medio de defensa contra las tendencias sexuales que la pubertad trae consigo; por lo que la información sexual no estará completa si los padres o educadores no le instruyen acerca de las anomalías con las que corre el peligro de toparse: homosexualidad, exhibicionismo, etc., pues de lo contrario, el muchacho recibirá una fuerte impresión que puede provocarle alguna enfermedad nerviosa.

Otro aspecto que cabe destacar es el enfoque psicoanalista sobre los fracasos escolares. El paidopsiquiatra, al enfrentarse diariamente a niños y familias que sufren por los fracasos escolares, intenta rápidamente comprender los factores dinámicos de la personalidad del educando, y sus experiencias escolares, por ello, pretende establecer la génesis de estos fracasos en la novedad que constituye en la vida psíquica del estudiante, el impacto de la relación escolar y la influencia en su evolución de la personalidad. La escuela se ha apoyado siempre en un conocimiento de esta evolución, para propiciarle al alumno la socialización; pero este conocimiento durante mucho tiempo ha sido intuitivo, y en gran parte, gracias a las aportaciones del psicoanálisis, la higiene mental del escolar ha podido establecer condiciones necesarias y, en particular, las del paso del medio familiar al escolar.

Los psicoanalistas afirman que las etapas de mutación - que pasa el infante en el Jardín de Niños y la Escuela Maternal, sirven para prepararlo por una evolución de la afectividad que le permitirá el desapego de los objetos parentales a objetos del medio escolar como el maestro, el grupo, etc.

El mismo papel de la escuela en esta evolución se explica porque la resolución de los conflictos evolutivos no sólo es función de los datos biológicos o psicológicos, sino también por el papel regulador del mundo exterior y de la socialización, funciones que la escuela pretende ampliar.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias, existen explicaciones psicoanalíticas. Strachey define dos actitudes del niño ante la lectura: la de la succión, que corresponde a la primera fase oral y la de masticación, contemporánea de la segunda fase oral. En el proceso de la lectura, nos dice el autor que si la sublimación no es estable y completa, se liberarán las tendencias hacia la descarga de las pulsiones agresivas y destructoras: se siente cada palabra como un enemigo al que debe morderse y que más adelante, puede llegar a ser amenazador y peligroso para el lector. Por eso, el contenido de ésta deberá asociarse fácilmente a elementos afectivos y no enemigos; y así las combinaciones de palabras, incluso las palabras aisladas se rodearán de una constelación de asociaciones cargadas de afectos.

K. Abraham y O. Fenichel, han identificado la lectura con una auténtica incorporación por medio del ojo, el niño desea ver para destruir y después asegurarse de que no ha destruido; "sobre esta fase oral se insertará la curiosidad frente a la escena primordial, la diferencia entre sexos, con una represión que puede implicar una inhibición total para aprender, o un deseo de no progresar en los conocimientos más que si el niño los obtiene directamente del adulto; por otra par

te, se da una actitud invertida, con repulsa sistemática de las tareas asignadas para congregarse exclusivamente a los libros extraescolares. La acumulación de los hechos aprendidos y de los conocimientos recibidos puede vivirse según el erotismo anal, ella permite el dominio del mundo y de sí mismo, porque puede ser dada o retenida a voluntad." (88).

En general, los psicoanalistas opinan que cuando el niño comienza a aprender a leer, debe aportar un gran esfuerzo para absorber lentamente un pequeño contenido; si existe demasiado verbalismo por parte del maestro, el niño rechazará la lectura y preferirá medios de satisfacción más rápidos como las ilustraciones, el cine o la televisión. Con respecto a la edad en que resulta posible para el niño la adquisición de la lectura, se afirma que depende de la etapa cognitiva y el nivel de maduración en que se encuentre.

Melanie Klein también ha dado sus interpretaciones sobre algunos simbolismos implicados en la escolaridad y hasta en el material escolar. Atribuye una significación materna al estrado, al pupitre, a la pizarra, y a todo aquello sobre lo que se puede escribir, y una significación masculina al corta plumas, al lápiz, o a todo aquello con lo que se puede escribir. Además de que esta autora, también incluye significaciones sobre algunas materias escolares, por ejemplo: El estudio de la historia, la cual se refiere a lo que las personas hacían en otro tiempo, "el niño lo vive como si se tratara de una investigación referente a las relaciones de los padres entre sí y con el hijo."

Existen muchos autores, que al igual que los anteriores, dan sus interpretaciones para las materias o material educativo, debido a que nos perderíamos en especificaciones, retomaremos el tema central de esta exposición, que se refiere a los fracasos escolares.

El psicoanálisis explica este problema de la siguiente manera: La adquisición del saber y de la técnica le sirven al escolar para realizar dos deseos, la competencia exitosa con rivales de la misma edad, y el éxito en el oficio escogido, es decir, la posesión de diferentes signos de poder - como el dinero y el prestigio. Anteriormente, esta rivalidad se concebía de un modo puramente físico, pero no debemos olvidar que el acceso a las carreras se ve condicionado por la posesión de un título, que le dará al individuo su afirmación de virilidad y de sexualidad frente a la competencia paterna.

Las dificultades escolares pueden proceder de dificultades en la identificación: el padre puede ser la realización de un personaje con quien es difícil identificarse, ya porque sea demasiado poderoso, demasiado intelectual, o por el contrario, de un nivel bajo. Algunas jóvenes de medio modesto, cuyos padres no han realizado estudios y ocupan posiciones modestas en oficios manuales, tienen dificultades para realizarse escolarmente en estudios superiores; inversamente, si es la madre la que es muy dotada y sobrepasa al padre, -- puede nacer también gran culpabilidad en la niña, o bien un gran temor en el joven. Los argumentos anteriores los analiza el psicoanálisis, sin olvidar los factores sociales y las influencias culturales de la sociedad.

Otro elemento, que implica una caída en el rendimiento escolar, se da cuando el muchacho se encuentra en la etapa de la adolescencia, ya que es en esta época en que se despiertan los impulsos instintivos, y el joven utiliza una gran cantidad de energía para mantenerlos reprimidos, no dejando la suficiente para los procesos mentales complejos de la adquisición de los conocimientos.

"El fracaso escolar pues, no se deriva de un modo de -

inadaptación aislado o específico, y actualmente los autores psicoanalistas lo consideran como un síntoma de un estado preneurótico subyacente, que no debe ser considerado en sí mismo, sino como signo de alarma y demanda de asistencia." (89)

A pesar de que en este trabajo no tomemos en cuenta - - otros elementos que aporta el psicoanálisis a la educación, en términos generales, los conocimientos psicoanalíticos han contribuido para promover métodos pedagógicos que pretenden tener en cuenta las diferentes necesidades del niño y se - - orientan, a través de un contacto individualizado a la curación de éste; ya sea de sus dificultades escolares (fracasos de origen neurótico o rechazo escolar), ya sea de las perturbaciones más globales de la personalidad, por medio de la re inserción escolar y de una modificación profunda respecto de la escolaridad, y fundamentalmente, provocando un cambio de actitud en el maestro hacia la educación.

2. ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA.

Esta escuela fue fundada en 1968 con un grupo de preescolares. A partir de esa fecha se ha ido incorporando un -- grado en cada ciclo escolar. Actualmente su población se - - distribuye en tres secciones estructuradas como una unidad - - continua que constituye la educación básica, esto es, Sección Preescolar, Primaria y Secundaria.

2.1 Dirección

Está a cargo de una Maestra Doctora en Psicología. Sus funciones más importantes, son las de coordinar la organización de la escuela, participar en las sesiones diarias - de maestros y psicólogos, promover su relación con los alumnos, difundir actividades extraescolares, etc.

2.2 Departamento de Psicopedagogía.

Este departamento está formado por un médico psicopediatra (funge como Jefe), especializado en problemas de aprendizaje y conducta, y por una maestra y terapeuta del lenguaje.

Las funciones principales de este departamento son:

- Detección gruesa de inhabilidades y conductas de desadaptación en el aula. Como consecuencia de la constante evaluación que se realiza a través de los diarios reportes de los maestros, en el nivel preescolar y escolar, se detectan inhabilidades específicas en algunas áreas del aprendizaje, (memoria visual y auditiva, figura y fondo, integración ojo-mano, noción espacial, noción temporal, coordinación visomotora, integración del esquema corporal, etc., así como conductas que pudieran estar indicando conflictos internos o desadaptación.

- Derivación a otras Instituciones, evaluación y terapia de los niños detectados en el aula. Como prevención de posibles inhabilidades en algún aspecto del aprendizaje, a nivel preescolar se aplica a los niños el Inventario de Habilidades de Roberto E. Valett, así como el dibujo de la imagen corporal. Los casos así detectados son valorados de manera más fina y específica por los especialistas, tras lo cual se deriva a algún programa de entrenamiento individual si el caso lo amerita, o se elabora un programa de ejercicios factibles de aplicación en el aula, o se envía a otra Institución.

En lo referente a conductas de desadaptación, tras una concienzuda observación y la consecuente asesoría del psicopediatra a los maestros, se concerta una reunión a la que asisten el propio psicopediatra, los maestros y los padres de los

niños, para determinar, de acuerdo con las características - particulares de cada caso, la conducta a seguir.

- Asesoría a los maestros. Los maestros reportan por escrito a los especialistas todos aquellos niños o aspectos en el manejo de los mismos que puedan significar un motivo - de duda o inquietud para el maestro. A su vez, los especialistas reponen por vía directa y oral, o por escrito.

- Coordinación en el área del lenguaje. Durante las - sesiones matutinas diarias, y a través de la lectura y res- - puesta de los reportes, la terapeuta del lenguaje propone a los maestros metodología, ejercitación y estrategias didácti - cas en todas las áreas del lenguaje como son: aprendizaje de la lecto-escritura, ortografía, redacción, estructura de tex - tos científicos, gramática, taller de lectura y crítica lite - raria, etc.

- Orientación a los preadolescentes y adolescentes. El psicopediatra mantiene charlas semanales con los grupos de - preadolescentes y adolescentes (a partir de sexto grado de - Primaria) en las que se tratan asuntos de muy particular in - terés para los alumnos en esta etapa, como son las relacio - nes humanas, dinámica familiar, intereses vocaciones, etc. Estos temas son propuestos por los alumnos.

- Orientación a padres de familia. Los especialistas asisten a las reuniones mensuales de padres de familia, en las que éstos plantean sus dudas referentes a sus hijos. - Ofrecen orientación en sus áreas respectivas a todas aquellas familias que a criterio de la escuela o de la propia familia lo soliciten.

- Terapias. Las terapias las realiza el médico espe - cialista.

En Primaria, cuando algún niño presenta conflictos de personalidad o de integración grupal, el médico le da la terapia adecuada al tipo de problema que presente. Si el problema es grupal, la terapia se efectúa dentro de la escuela; si es individual, tanto los padres como el alumno asisten al consultorio del psicoanalista.

En Secundaria, se llevan a cabo terapias grupales dos veces por semana, sobre temas como: análisis del tabaquismo, alcoholismo y drogadicción, superación de conflictos en los adolescentes, etc.

Cabe aclarar, que no se pudo observar ninguna terapia (aunque se comprobó que si se llevaban a cabo), por lo cual los datos a los que nos referimos son muy generales y producto de una entrevista con el psicólogo.

2.3 Consejos. La escuela funciona con los siguientes consejos:

2.3.1. Consejo Técnico Consultivo. Está formado por especialistas en las siguientes áreas: Antropología, Biología, Ecología, Física, Historia, Ingeniería, Matemática, Medicina, Pedagogía, Pediatría, Psiquiatría, Química y Sociología.

2.3.2. Consejo Técnico de Coordinadores. Formado por licenciados y pasantes en Matemática, Física y Química, Historia, Antropología, Filosofía, Literatura y Pedagogía. - Maestras de primaria, educadoras, y maestros de arte.

2.3.2.1. Maestros. Los maestros que imparten clases, están definidos de la siguiente forma:

- Coordinadores de enlace y titulares. Estos dos tienen a su cargo la realización de los planes y programas de escolarización. Los de enlace realizan, adicionalmente,

la coordinación interpersonal.

- Coordinadores auxiliares. Es un grupo formado por especialistas en ciencias interesados en Pedagogía. Participan en el trabajo de escolarización como ayudantes de los titulares.

- Coordinadores de arte. Se encargan de artes plásticas, expresión corporal, música, teatro, talleres de macramé, cestería, etc.

- Coordinadores asesores. Ellos, orientan y facilitan la tarea de los anteriores.

2.3.3. Consultores Especiales. Está integrado por especialistas, cuyas funciones son:

- Orientar grupos de niños y adolescentes, dar consulta pediátrica y terapia del lenguaje.

- Asesoría técnica en la realización de programas de escolarización. También la planeación y revisión de los objetivos y metas. Además, la supervisión de la realización del trabajo de grupo.

2.4 Departamento de Programación, Análisis y Evaluación de Resultados.

Todos los trabajadores de la comunidad alimentan las fuentes de información reportando los resultados a la sección de captación de datos para su codificación. Posteriormente pasan al departamento de Programación, Análisis y Evaluación de Resultados.

Los alimentadores de la información son los siguientes:

- Reporte diario del coordinador titular y del auxiliar al coordinador de enlace. En los reportes diarios, los coordinadores consignan los datos recogidos de la observación directa del comportamiento y las relaciones interpersonales - de los niños y los adolescentes, tanto en el aula como en los patios de juegos, talleres, asambleas, y actividades que se - realizan fuera de la escuela.

El coordinador comunica sus reacciones ante los estímulos de los niños. Sus facilidades y dificultades.

También se consignan los datos referentes a la escolarización, las facilidades y dificultades para realizarla; el nivel de aprendizaje individual y del grupo, y sugerencias.

- Respuestas del coordinador de enlace. Los coordinadores de enlace orientan y hacen la relación interprofesional. Proporcionan datos de la historia de los niños para su mejor integración y comprensión. Preparan los datos para su codificación.

- Reportes al pediatra y al departamento de Psicopedagogía. Se llama a los especialistas a sesión matutina de acuerdos para discutir con ellos el caso de algún niño que presente alteraciones de salud y/o variantes notables de comportamiento, entregándoles una nota con las observaciones recopiladas.

Se consignan el resultado de la entrevista y todos los datos que de ella emanen. De estas sesiones se derivan las citas con los padres de familia.

La integración y la coordinación de grupo se logran mediante la intercomunicación de los resultados que son estructura base de los planes a seguir en todos los casos.

- Respuestas del pediatra y del departamento de Psicopedagogía. Cuando es necesario, los especialistas hacen anotaciones en los expedientes de los niños y adolescentes y con signan el resultado de las pruebas de evaluación psicopedagógica y otros diagnósticos especializados.

- Cuestionario trimestral. Cada trimestre se llena un cuestionario que sondea las áreas base: comportamiento, aprendizaje, desarrollo físico y emocional. Relaciones interpersonales en la escuela y en la familia.

- Gráfica mensual. Esta, presenta las constantes de cumplimiento, rendimiento y comportamiento en clase. (Ver nota)

- Sesiones diarias para tomar acuerdos. Se realizan sesiones diarias para tomar decisiones de orden técnico, consignando los resultados para su codificación.

2.5 Formación de los profesores.

Antes de ingresar a la escuela, es requisito que los aspirantes permanezcan un tiempo (alrededor de mes y medio) como observadores, con el fin de lograr un conocimiento más profundo sobre la metodología que se utiliza.

En Preescolar encontramos: En Maternal y Jardín de Niños, dos educadoras, una como titular con experiencia de 5 años en la escuela, y la otra, como ayudante, con poca experiencia.

En Preparatorio A: Una educadora con experiencia de 18 años en Técnicas Freinet, y como ayudante una estudiante del cuarto semestre de Pedagogía.

Nota: Para conocer el cuestionario trimestral y la Gráfica mensual aplicados en la Escuela, remitirse al Anexo IV.

En Primaria: Preparatorio B, C 3o. y 4o., maestras - de primaria con experiencias de cinco a ocho años dentro de la escuela.

En 5o. y 6o., un maestro especializado con una antigüedad de ocho años dentro de la misma.

Las deficiencias que pudieran surgir con esta falta de preparación previa, se han tratado de cubrir por medio de cursos impartidos en las sesiones matinales (de 7:30 AM a 8:30 AM), con duraciones variables.

Con respecto a lo anterior, se observó un curso sobre el método científico con duración de una semana y media.

Además, se nos informó que continuamente se capacita al personal docente mediante cursos intensivos de pedagogía, psicología y dinámica de grupo. Y cursos de actualización y -entrenamiento, los cuales se realizan en un año de capacitación. Entre ellos destaca la experiencia realizada en el grupo de -maestros de la Normal de Morelia, quienes actualmente coordinan la "Escuela Nueva 21 de Mayo" en Ciudad Lázaro Cárdenas.

3. NIVELES ESCOLARES.

Estos niveles se dan a través de grupos integrados de la siguiente manera:

- Sección Preescolar. Comprende:
 - a) Maternal y Jardín de Niños.
 - b) Preparatorio A. (Pre-primaria).

Durante esta primera etapa -Sección Preescolar- los niños reciben entrenamiento, bajo la supervisión del Departamento de Psicopedagogía, en el área perceptual, motora, de --prelectura y preescritura; se incluye la inducción a los aspectos matemáticos mediante el juego, de acuerdo con las etapas de desarrollo del pensamiento que señala Piaget. La in-

ducción a la teoría de conjuntos se complementa a través del método Cuisenare. Al mismo tiempo se inicia el proceso de socialización a través de la convivencia natural con la comunidad escolar; este proceso se complementa con la asistencia a las asambleas escolares correspondientes a esta sección, en la que los niños empiezan a manejar las reglas de convivencia.

Se estimula al niño para que observe, indague y compruebe lo acaecido dentro de su ámbito cotidiano, y empieza a manejar los rudimentos del método de investigación experimental.

- Primaria. Comprende:

a) Preparatorio B. Equivalente al 1er. grado.
 b) Preparatorio C. Equivalente al 2o. grado.
 c) 3o. y 4o. En el cual la estructura formal de la escolarización ya iniciada en los grados anteriores, se basa más sobre las áreas de Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales, complementadas por los laboratorios correspondientes.

d) 4o. y 5o. Se da de la misma manera que el anterior.

En esta sección - Primaria - se continúa y formaliza la etapa anterior. Se afina el uso de la expresión verbal en todos sus aspectos. Esta sección se estructura por áreas de acuerdo con los lineamientos de la Reforma Educativa, se complementa con la experimentación correspondiente, y se continúa hasta la Sección Secundaria.

En todas las etapas se aplica el método experimental que se va formalizando a medida que los niños se desarrollan y son capaces de ser más organizados y críticos.

- Secundaria. En los siguientes niveles:

a) 7o. y 8o.
 b) 9o.

Para fines de este trabajo, nos basaremos únicamente en los resultados de las observaciones efectuadas en los niveles Preescolar y Primaria.

3.1 Metodología Pedagógica.

El método que se aplica en la Escuela, está fundamentado en la integración de los intereses de los niños a los Programas vigentes, Reforma Educativa, Resoluciones de Chetumal y Plan Nacional de Educación.

La realización de los programas es continua e ininterrumpida a través de la progresión secuencial de los grados, y a través del proceso de globalización.

Una vez detectado el interés sobresaliente de los alumnos, se procede al trabajo individual y de grupo que consiste en:

1. Información bibliográfica o de cualquier otra fuente.
2. Síntesis de la información de acuerdo con el nivel de escolaridad (Oral o escrita).
3. Proceso de datos de la información. Comprende los siguientes pasos:
 - Aportación de la información.
 - Ordenamiento de datos.
 - Consignación de datos.
4. Discusión de las aportaciones.
5. Planteamiento y confrontación de hipótesis.
6. Comprobación de hipótesis:
 - Bibliográfica
 - Experimentalmente y por
 - Trabajo de grupo.

7. Síntosis y Tesis:

- Conclusión
- Consignación o reporte de resultados que dan base a nuevas aplicaciones.

Los programas se manejan sin perder la sistematización de los temas, mismos que se correlacionan con los temas de otras áreas, así, existen laboratorios básicos y laboratorios complementarios, dependiendo su cualidad de básico o complementario, del área o módulo que se esté trabajando en cada período. (Nota)

3.2 Recursos didácticos.

En cada salón de clases, existe material que va desde pizarrón, pinturas, hojas para escribir o dibujar..., hasta láminas elaboradas por los niños, y frascos con animales para estudiar (arañas, lombrices, etc.).

Es importante mencionar, que el material de estudio, en la mayoría de los casos es realizado por los propios alumnos.

En una escala de suficiente o insuficiente, podemos afirmar que el material didáctico es suficiente.

4. RELACION PADRES-ESCUELA.

Los padres visitan los grupos sin previo aviso. Cada semestre se realiza una junta para que ellos presencien las actividades de sus hijos; al término de la jornada, pasan con el coordinador a comentar sus observaciones y para aclarar algunas dudas o preguntas que deseen plantear.

Nota: Para mayor conocimiento del programa de Maternal y Preparatorio B, además de los laboratorios que se dan en la Escuela, remitirse al Anexo V.

Con los padres de niños que pertenecen del tercer y cuarto nivel en adelante, se efectúa además una reunión anual, en donde cada educando expresa qué opinión tiene de sus padres, centrándose en cómo percibe las figuras paternas, cuál es su comportamiento diario, y qué tipo de relación tiene con ellos. Todo ésto es asesorado por los especialistas y los coordinadores, para evitar conflictos y actitudes negativas.

También, se organizan cursos sobre diferentes aspectos psicológicos (como el que observamos sobre las diferencias individuales en el niño), y sociales. El principal objetivo de estos cursos, es el de ayudar a los padres a comprender el pensamiento y actitudes infantiles.

5. RECURSOS MATERIALES DE LA ESCUELA.

El edificio - facilitado por la S.E.P., sufre en algunos casos deterioros graves (como ocurre en el salón de pantomima y teatro), por lo que existe la inquietud de rentar en un futuro una casa en condiciones más adecuadas.

La Escuela, consta de ocho aulas - una para cada nivel -, cada salón tiene un pizarrón (excepto uno), cuatro o cinco mesas, varias sillas y uno o dos estantes para guardar el material didáctico. Además, un aula para las clases de pantomima y teatro.

Existe una biblioteca con aproximadamente mil doscientos libros (sin contar con los que da la S.E.P.), dos sillones para descanso (si algún niño desea dormir un rato durante el recreo, puede libremente utilizar uno de estos sillones), un escritorio, una máquina y un estante de papelería para documentos internos.

Hay dos patios de mediano tamaño, y uno pequeño para

uso exclusivo de los alumnos de Secundaria; dos almacenes para sillas, mesas, o cualquier otro material que no se esté utilizando; y por último, una cocina con todos sus componentes (aproximadamente en seis meses, la cocina se acondicionará como salón de clases).

RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES

En términos generales se puede afirmar que:

1. En relación a la Metodología, el programa se fundamenta en Centros de Interés, se propicia en el niño un pensamiento científico, algunas veces se efectúa el aprendizaje a través de los pasos de la investigación, otras, se estimula al alumno para que perciba sensorialmente los objetos, se utiliza el método ideo-visual, existe inter-relación de las áreas.
2. La actitud del maestro es muy afectiva, poco autoritaria, poco agresiva, permite mucha autonomía, algunas veces expone la clase, propicia la comunicación, participa en los acuerdos matutinos, se relaciona con los otros maestros y tiene una fuerte relación con los alumnos.
3. La actitud de los educandos es agresiva, activa en la realización de sus trabajos, cooperativa, participativa en clase, llaman la atención, trabajan en grupos y las relaciones personales con sus compañeros son débiles.
4. Con respecto al autogobierno, las asambleas escolares incluyen los pasos planteados para su realización, la disciplina en las mismas es algunas veces inadecuada. En los salones se incluyen normas de disciplina elaboradas por los alumnos, las cuales algunas veces se cumplen.
5. Las actividades que se efectúan son: Pintura, Dibujo, Modelado, Lectura, Música, Gimnasia, Juegos, Pantomima, Teatro, Cuentos, Actividad libre, Actividad manual, Elaboración de materiales y Hábitos higiénicos.

Todos estos datos nos llevan a la siguiente conclusión: En esta escuela, no se practican los principios de la enseñanza tradicional, y sí se aplican algunos propuestos por la corriente activa, principalmente los del método Decroly.

CONCLUSIONES

Pretender valorar los resultados de las metodologías tendientes a la individualización o a la socialización de la enseñanza, tal y como las plantean los autores mencionados en este trabajo, sería una labor más extensa y propia de una investigación de cada uno de ellos, sin embargo, mi inquietud acerca de la aplicación de algunos principios en una escuela activa, me llevó a observar un caso.

Para ello, hubo necesidad de conocer las ideas de autores representativos por las innovaciones educativas que propusieron en su época, algunos de ellos establecieron lineamientos a seguir para desarrollar un cierto método de aprendizaje.

En México, hubieron educadores que pretendieron adaptar estos principios en algunos grupos experimentales, lamentablemente, estas experiencias no han sido divulgadas debido a que la información no se recopiló, por lo que fue difícil encontrar documentos acerca de ellas. Tuvimos acceso a libros escritos por maestros que visitaron dichas escuelas y de alguna forma colaboraron en difundir esas ideas.

La expansión de la nueva corriente educativa dió lugar tanto a la aplicación de estos principios en diversos niveles educativos, como al surgimiento de escuelas auto-denominadas activas. Al investigar qué sucedía con las escuelas de este tipo, confirmamos lo siguiente: Frecuentemente no se preocupaban por tener una sólida fundamentación educativa y si la tenían, no habían considerado que estos nuevos métodos no estaban concebidos sobre nuestra realidad, no conocían resultados acerca de si su implantación satisfacía las necesidades de nuestro medio; además, los pagos de colegiatura e inscripción eran significativamente más altos que en otras escuelas, por lo que podemos afirmar un afán de lucro; hasta ese momento, las autoridades educativas no se habían preocupado por conocer el funcionamiento de las mismas.

En el estudio de caso, conocí la aplicación de un método diferente al utilizado en la escuela tradicional. De él derivaremos cuatro aspectos significativos:

1. Como producto de la aplicación de metodologías activas se forma un individuo con una personalidad más equilibrada e integrada, con una actitud participativa, creativa y una mayor iniciativa y conocimiento de la realidad, al proporcionársele más elementos para enfrentarse a ella y transformarla.
2. El nivel educativo de los maestros aunado a su experiencia les permite enfocar el desarrollo del educando de una manera integral, esto es, sin descuidar áreas de la personalidad como la del afecto y la de las actitudes, evitan centrarse en el desarrollo desproporcional del intelecto. Por lo que considero fundamental en los educadores de escuelas activas, una mayor formación en la carrera de magisterio al igual que en las instituciones donde laboren.
3. La concepción de la acción no como un activismo vacío carente de significado sino como un medio de interiorización en las estructuras cognoscitivas de transformación, por medio de laboratorios encaminados a desarrollar la investigación individual y grupal que implique el enriquecimiento de la experiencia, ofreciéndole al educando diversos tipos de oportunidades indispensables y ninguna suficiente por sí misma. Esta escuela evita en primer término, utilizar imágenes estereotipadas y comercializadas en los trabajos escolares, y en segundo lugar, auxiliares audio-visuales de la comunicación, que si bien es cierto nos sirven de apoyo en el proceso de aprendizaje, algunos no tienen mayores cualidades más que ser novedosos y a precios muy elevados.
4. Inculcar en los niños, el concepto de la disciplina autónoma basada en un intercambio social cuyos objetivos son

la igualdad y la justicia no permitiendo la absoluta libertad de hacer y decir cualquier cosa que lesione la integridad del grupo.

Así como se ha estudiado una escuela activa, se deberían evaluar todas las demás, y en base a ello, elaborar un modelo propio de acción educativa fundamentado en las aportaciones de la corriente activa.

A lo largo de este trabajo se cumplieron los objetivos propuestos, en momentos hemos pretendido un mayor alcance al intentar despertar la inquietud en algunos pedagogos de estudiar una realidad educativa poco conocida:

"LAS ESCUELAS ACTIVAS"

ANEXO I

Los cursos que se imparten en el Centro de Educación Montessori son los siguientes:

A) Curso básico de formación de guías Montessori para nivel pre-escolar (Casa de Bebés) con infantes de cero a tres años. Su duración es de dos años, y está dirigido a personas que tengan un antecedente de bachillerato. La formación que se pretende es la de motivar, orientar y capacitar a quienes se interesen en descubrir y observar las necesidades, recursos e impulsos vitales que existen en los niños pequeños, a efecto de poderlos satisfacer, guiar y canalizar armónicamente desde el comienzo, para el desarrollo sano de su personalidad.

Se imparten materias tales como: Filosofía Montessori, Paidología, Teoría y Técnica del material, Observación, Expresión Corporal, Dinámica de grupo, Práctica supervisada, etc.

B) Curso básico para guías Montessori de nivel pre-escolar (Casa de los Niños), con infantes de tres a seis años. Antecedente escolar: Bachillerato. Su duración es de dos años, y su objetivo, el de formar personas capaces de guiar el desarrollo del niño de acuerdo con sus necesidades físicas y psíquicas y su capacidad de crecimiento que implica su potencialidad de adaptarse a cualquier país o medio. Para ello, se estudian materias como: Psicología Infantil, Taller de interpretación de observación, Psicología Social, Taller de interpretación de sueños, Antropología, etc. Además de, algunas materias dadas en el curso anteriormente mencionado.

C) Curso de especialización de Primaria. Su objetivo es formar Guías Montessori para nivel primaria (Taller), con niños de seis a doce años. Antecedente escolar: Normalista o profesionalista. Su meta principal es preparar personas capa-

ces de guiar los intereses del niño en este período, además de, la formación de un espíritu científico a través de la observación.

Las materias que se imparten son similares a los demás cursos, agregando: Historia de la Pedagogía, Drama, Biología, Arte, Música y Juguetería.

D) Curso de un año para personas que hayan estudiado el Básico, para trabajar con niños de seis a nueve años.

E) Actualmente se ha dado un solo curso de dos años, sobre especialización en niños con problemas físicos o mentales. No se sabe si se continuará impartiendo.

F) Curso para padres de familia, con duración de seis fi nes de semana. Su objetivo es el de fomentar en los padres una más profunda comprensión del niño y motivarlos hacia una actitud acorde a la educación Montessori.

ANEXO II

ESPAÑOL:

1. Objetivo General para todos los cursos:

- Desarrollar en los alumnos la habilidad de hablar de manera clara y precisa, lo cual equivale a desarrollar en ellos la claridad y precisión de pensamiento.

2. Objetivos Generales del Primer Grado:

El alumno deberá:

- Tener un mayor conocimiento de la lengua a través de la lingüística en contraposición a la información gramatical, dado que la primera resulta mucho más sencilla por anteponer el "Cómo se usa" al "Cómo debe ser", es decir, lo que normalmente se utiliza al hablar.

- Efectuar ejercicios de maduración motora, integración senso-perceptiva y desarrollo de los conceptos de espacio y tiempo.

- Practicar la expresión oral y libre.

- Adquirir la lectura y la escritura por medio de visualizaciones y reconocimiento de palabras y enunciados, posteriormente efectuar análisis de las frases en palabras y éstas en sílabas y fonemas.

- Redacción libre de pequeños textos muy sencillos.

- Iniciación a la literatura, leyendo y comentando diversos textos.

CIENCIAS NATURALES:

1. Objetivos Generales en todos los grados:

El alumno deberá:

- Aplicar el Método Científico en la observación, aná-

lisis y registro de los fenómenos naturales; en la generalización de leyes y la comprobación de hipótesis para llegar a la posibilidad de explicar científicamente a la naturaleza.

- Realizar la experimentación y la evaluación en forma sistemática.

- Entender y apreciar la interdependencia del hombre - con el ambiente, para preservar el equilibrio ecológico en beneficio de la humanidad.

- Cuidar la salud física y mental para aumentar el vigor corporal.

2. Objetivos Generales del cuarto grado.

El alumno:

- Aplicará el método científico en la investigación de los fenómenos naturales, advirtiendo que los sentidos de la - vista y del oído intervienen con ciertas limitaciones, en la observación del medio.

- Apreciará que las cosas cambian constantemente, como en el caso de los cambios físicos y químicos.

- Reconocerá la necesidad de clasificar los seres de - la naturaleza en atención a sus características comunes. Aquí se incluye la clasificación de los animales, - sus semejanzas y diferencias con el hombre-, la de las plantas y la importancia del ciclo vital.

- Ampliará sus conocimientos acerca de algunos astros del Universo.

- Localizará geográficamente algunos puntos de la Tierra.

- Distinguirá los fenómenos del crecimiento, y la inter-relación funcional de algunos aparatos.

3. Objetivos Generales del sexto grado:

El alumno:

- Distinguirá el conocimiento empírico del conocimiento científico.

- Comprenderá cómo el desarrollo social plantea necesidades cuya satisfacción requiere que se impulse el desarrollo científico, incluyendo cómo las máquinas han sufrido transformaciones a través del tiempo, y de qué manera el hombre ha puesto su esfuerzo e inteligencia para facilitar el desarrollo.

- Manejará conocimientos rudimentarios acerca de la célula, de los genes, y de la necesidad de adoptar una actitud consciente y responsable hacia el significado de la reproducción humana.

- Describirá algunas de las características esenciales de las principales comunidades de México y América, las posibilidades de pesca en nuestro país, y la importancia de contribuir a la conservación del equilibrio ecológico.

- Aprenderá algunos conceptos de Física.

- Identificará la Vía Láctea como la galaxia en donde se encuentra la Tierra. Los cambios que ha sufrido la Tierra desde su origen hasta nuestros días.

CIENCIAS SOCIALES:

1. Objetivo General de todos los grados.

El maestro deberá:

- Lograr la socialización del individuo, esto es, su integración al grupo social al que pertenece, mediante el aprovechamiento de la herencia cultural de sus antepasados, el conocimiento de su ambiente y de las relaciones que guarda

con otros grupos humanos, para poder participar con eficacia en la renovación constante de las estructuras de su comunidad.

2. Objetivos Generales del cuarto grado.

El alumno deberá:

- Conocer conceptos, generalizaciones y estructuras.
- Desarrollar habilidades para investigar, emitir juicios críticos y participar en el grupo.
- Fomentar las actitudes y los valores que favorezcan la convivencia social.
- Comprender que la sociedad en que vivimos está sujeta a un cambio permanente.

3. Objetivos Generales del sexto grado.

El alumno deberá:

- Comprender la relación hombre-medio.
- Desarrollar la capacidad de observar, resumir e interpretar hechos y situaciones.
- Comprender la importancia que tiene la inter-dependencia humana.
- Aplicar técnicas de investigación social.
- Conocer la problemática de México, para que esté consciente de los derechos y obligaciones que como mexicano le corresponden.

ANEXO III

Algunos de los casos propuestos por la teoría de Piaget, en el proceso de enseñanza-aprendizaje son: (90)

1. Ejercicio del reconocimiento mediante el tacto (para niños pequeños). Debido a que las percepciones visuales, como las táctiles deben asimilarse y transformarse en esquemas comparables por medio de los cuales se pueda reconocer la identidad de los objetos. Todo lo que se necesita para este juego es una caja con colecciones idénticas de pequeños objetos: una se distribuye sobre la mesa y otra se mantiene dentro de la caja. El juego consiste en dejar que los niños miren un objeto de la colección y encuentren por el tacto un objeto idéntico en la otra. Para que esta tarea sea atrayente, los objetos serán similares en su configuración, pero tendrán pequeñas diferencias; se puede formar todo tipo de variaciones interesantes en el juego.

2. Otro juego apropiado para niños de grados elementales es: la utilización de dos o tres aros, con el propósito de clasificar o seleccionar. Se colocan los aros en el suelo, en una disposición tal que en parte se superpongan. Los niños comienzan colocando bloques de diversos tamaños, formas y colores dentro de los aros correspondientes y después de algunos pocos ensayos aparece el principio de clasificación, que debe ser respetado por los demás niños.

3. Una actividad muy aceptada es la de completar figuras, porque estimula al pensamiento creador, la cual debe sustituir a los ejercicios tradicionales de colorear figuras.

También se propone que se acentúen menos las materias específicas (en los primeros grados) y se exija más acerca del desarrollo general de la mente que indaga.

(90) Furth, Hans. Las ideas de Piaget, su aplicación en el aula. p. 136-153.

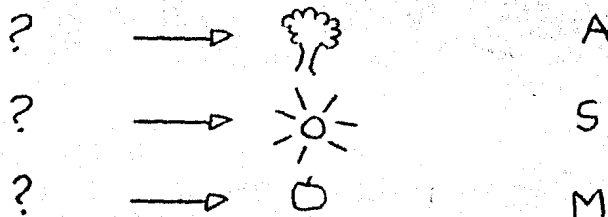
4. La actuación puede dar a los niños un gusto por controlar los movimientos corporales y sus acciones, de acuerdo al conocimiento intuitivo de las situaciones. La mayor diferencia entre el juego simbólico de los niños pequeños y esta representación teatral improvisada, reside en la aplicación controlada de esquemas cognoscitivos, a la tarea ejecutada - por todas las partes del cuerpo, en cada movimiento y en cada secuencia del comportamiento. La creatividad no es "reordenar", sino transformar, por lo que al actuar el niño goza, pues demuestra un conocimiento y una alegría que comparte con los demás.

5. Lógica de símbolos e imágenes. Consiste en poner en evidencia algunas habilidades mentales básicas del infante; primero, la diferencia esencial entre el concepto mental simbolizado y el ejemplo físico real.

Ejemplo:



Ahora continúe y coloque algo en el lugar marcado con ?



Estas cuatro categorías constituyen el universo básico de los ejemplos. Las respuestas correctas se encuentran al margen: debe notarse que en general pueden existir otras respuestas correctas que no han sido impresas. Las respuestas que se encuentran al margen, corresponden sólo a las respuestas habituales que un niño podrá dar a las preguntas. La afirmación simbólica C es correcta, en tanto exista una casa en el dibujo, pero cualquier cosa que se agregue a esta casa, otros objetos u otras casas, no modifican la verdad de la afirmación simbólica. De esta forma, se llega realmente a ejercitar el pensamiento del niño, y no a la enseñanza de un sistema.

Este ejercicio se puede realizar en el aula, formando con las sillas semi-círculo frente al pizarrón, y permitiendo que los niños pasen rápidamente al frente y retornen a sus asientos, mientras que el maestro va de un niño a otro, y más tarde, de un grupo a otro, estimulando su trabajo y ayudando, si es necesario.

6. En niños mayores, cuando el maestro pretenda enseñar una regla, hará que el educando la comprenda, y sea capaz de evocar interiormente estas operaciones espaciales y numéricas. En la enseñanza tradicional, los educadores utilizan únicamente la ejecución interiorizada de las operaciones mentales, es decir, hacen que el niño repita mecánicamente una fórmula verbal o aplique automáticamente un procedimiento, que no es más que un hábito sensorio-motor de repetición, el cual provoca una estereotipación. Si los procedimientos no se entienden, no se desarrollarán correctamente, sino en condiciones artificiales que no se presentan jamás en la vida real, pero que se cumplen nada más en los "problemas escolares".

7. Utilizando una cualidad de la operación, la asociatividad, y conociendo que el pensamiento queda libre para realizar rodeos, porque un resultado obtenido con dos procedimientos diferentes, es el mismo en ambos casos. Por ejemplo: si fraccionamos una bolita de arcilla C en los trozos A, A' y B', hacemos primero con A + A' un solo trozo (B), para añadirle enseguida B', o que deje aparte a A para juntar (A' + B'). Sin embargo, cuando el alumno conoce procedimientos que dan el mismo resultado, no sabe frecuentemente por qué es así. Además, las operaciones resisten mucho más al olvido, que los hábitos aislados, pues estando agrupadas en sistemas de conjunto, todas las operaciones "emparentadas", se basan unas en otras.

8. El maestro deberá organizar continuamente trabajos en grupo, pues la estructuración del pensamiento en agrupamientos y en grupos móviles, permite al individuo adoptar multitud de puntos de vista. Piaget denomina a esta capacidad indefinida de cambio mutuo entre los miembros de un grupo, la "reciprocidad" del pensamiento, siendo ésta una condición de la cooperación, porque el educando razona con más lógica cuando discute con otro, y es una obligación social, como condición del pensamiento operatorio. Mediante tales experiencias, el niño aprende que ante algo objetivo, se pueden adoptar diferentes puntos de vista, que sin embargo son correlativos, y las diferentes observaciones extraídas no son contradictorias. Una enseñanza concebida así, evitará los defectos característicos de la escuela tradicional, es decir, nunca podrá adquirir hábitos intelectuales rígidos y estereotipados.

ANEXO IV

CUESTIONARIO TRIMESTRAL

Nombre del alumno: _____

Grado _____ Edad _____ Fecha _____

1. ASPECTO ACADEMICO

- Las actividades que le interesan más son:

- Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales
- Ciencias Exactas
- Español
- Act. Gráfico Plásticas
- Exp. Corp. y Música
- Otras

- Las que le interesan menos son:

- Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales
- Ciencias Exactas
- Español
- Act. Gráfico Plásticas
- Exp. Corp. y Música
- Otras

- La responsabilidad que manifiesta en sus clases o tareas es:

- excesiva
- buena
- regular
- inconstante
- ninguna

- La satisfacción que obtiene en el trabajo que realiza es:

- mucha, con entusiasmo
- suficiente
- regular
- poca
- ninguna

- Su capacidad de asimilación es:

- excelente
- buena
- regular
- deficiente
- muy suficiente

- Conserva la atención durante:
 - toda la actividad
 - parte de la actividad
 - no puede atender
- El niño hace trabajos creativos:
 - por sí mismo
 - con ayuda
 - no los hace
- El éxito en su trabajo lo logra:
 - con facilidad
 - con esfuerzo
 - no lo logra
- Su tolerancia ante la frustración es:
 - mucha
 - suficiente
 - regular
 - poca
 - ninguna
- Tiene confianza en lo que hace
 - mucha
 - suficiente
 - regular
 - poca
 - ninguna
- Impresión subjetiva sobre el rendimiento del niño
¿ El niño rinde de acuerdo con su capacidad?
 - sí
 - no
 - a veces inconsistente

OBSERVACIONES : _____

2. RELACIONES INTERPERSONALES

- Se relaciona con el maestro:
 - con facilidad y confianza
 - con facilidad, sin tener confianza
 - pasivamente y se limita a las actividades de clase

- En relación con el maestro:
 - busca protección
 - es agresivo o rebelde
 - es distante o indiferente
 - es amigable
- Las relaciones con sus compañeros son:
 - tiene trato con todos sus compañeros
 - se relaciona con un pequeño grupo de ellos
 - tiene uno o dos amigos
 - no se relaciona
- Sus amigos son:
 - niños mayores que él o ella
 - niños menores que él o ella
 - indistintamente
- Prefiere establecer relación con:
 - niños de su mismo sexo
 - niños de sexo opuesto
 - niños de ambos sexos
- Cuando sus compañeros lo atacan:
 - se defiende solo (a)
 - se refugia en sus compañeros
 - se refugia con su maestro
 - no se defiende
- Muestra interés o capacidad de ayudar a sus compañeros:
 - generalmente
 - rara vez
 - nunca
- Posición dentro del grupo:
 - maneja a sus compañeros
 - sigue las iniciativas de otros
 - totalmente pasivo
- Si tiene problemas de indisciplina es por:
 - rebeldía
 - irritabilidad
 - distracción
 - agresividad o destructividad
 - hiperactividad
 - pasividad

- Se ajusta al grupo mediante el razonamiento

- () si
() no

- O por medidas disciplinarias como:

- () la sanción
() la suspensión
() la intervención del maestro
() la intervención de los compañeros u otras.

Describirlas: _____

OBSERVACIONES: _____

3. PERSONALIDAD

- Su aspecto físico es:

- () pulcro en el vestir
() despreocupado
() normal
() llamativo
() desatendido

- Rasgos sobresalientes:

- () marcados cambios de humor
() apatía
() interés en las actividades
() desinterés
() hiperactividad
() egoísmo
() mente exageradamente (describirlo)
() es soñador (se aísla del grupo: está en sus fantasías)

- Expresa sus sentimientos:

- () con entusiasmo
() con enojo
() con llanto
() con cierto control
() permanece pasivo

OBSERVACIONES: _____

4. CARACTERISTICAS ESPECIALES DEL NIÑO

Presenta algún defecto físico, describirlo: _____

Presenta algún defecto de lenguaje o tartamudeo, describirlo: _____

Presenta algún tic nervioso, hábitos viciosos, movimientos exagerados o gesticulaciones, descríbanse: _____

Se le han observado actitudes poco comunes en algún aspecto, descríbanse: _____

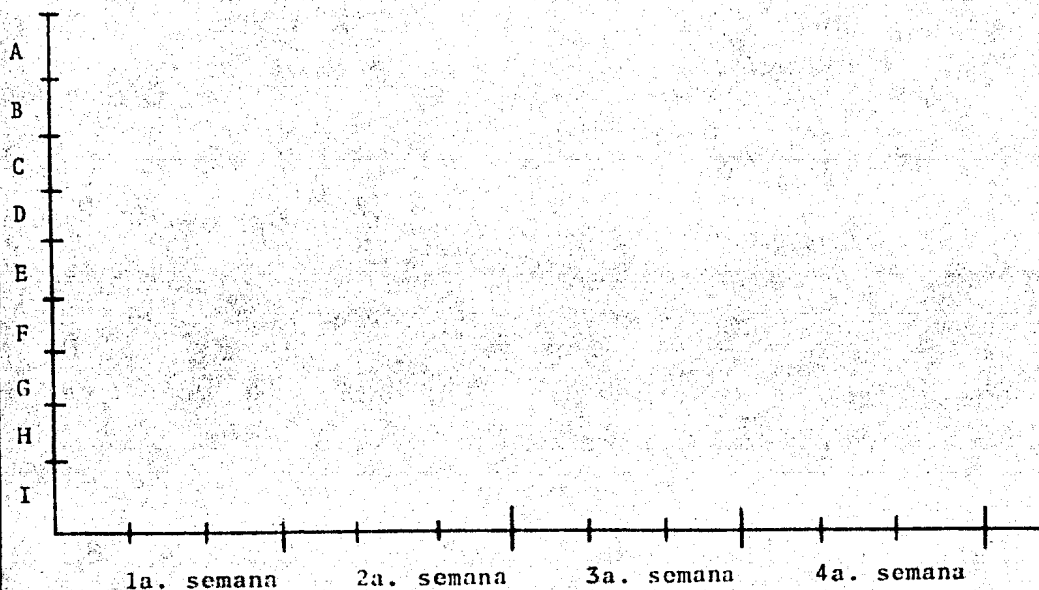
GRAFICA MENSUAL

LABORATORIO DE _____ GRADO _____

NOMBRE: _____ EDAD _____

MAESTRO (A) _____

GRAFICA DEL MES DE _____



- A - MUY BIEN
- B - ATENTO E INTERESADO
- C - BIEN
- D - DISTRAIDO PASIVO
- E - REGULAR CON INTERES DE MEJORAR
- F - DISTRAIDO ACTIVO (DISTRAE AL GRUPO)
- G - REGULAR SIN INTERES DE MEJORAR
- H - INQUIETO
- I - MAL

- CUMPLIMIENTO (rojo)
- COMPORTAMIENTO (amarillo)
- RENDIMIENTO EN CLASE (azul)
- MATEMATICAS (morado)
- LAB. DE _____ (verde)

ANEXO V

PROGRAMA MATERNAL.

I. Ejercicios de maduración.

1. Programa motor:

- a) Coordinación motora gruesa.
- b) Actividades corporales simétricas.
- c) Integración y proyección de la imagen corporal.

2. Integración Sensorio-motora:

- a) Equilibrio
- b) Organización de los movimientos corporales.
- c) Actividades prácticas de la vida diaria.
- d) Discriminación táctil.

3. Habilidades perceptivo-motoras:

- a) Discriminación auditiva.
- b) Asociación auditivo-oral y auditivo-motora.
- c) Memoria auditiva.
- d) Secuencia auditiva.
- e) Discriminación visual.
- f) Secuencia visual.
- g) Discriminación figura-fondo.
- h) Memoria visual
- i) Coordinación ojo-mano
- j) Integración viso-motora

4. Desarrollo de los conceptos de espacio y tiempo.

II. Práctica de la expresión oral.

1. Expresión libre y espontánea a través del diálogo con los compañeros y el maestro de lo que siente y piensa.
2. Relato de anécdotas o experiencias personales.
3. Invención de relatos y cuentos que deriven de la observación de láminas.

III. Adquisición de la lectura y escritura.

1. Visualización y reconocimiento de palabras y enunciados.

PREPARATORIO A

Igual que lo anterior, agregando lo siguiente:

1. Ejercicios de coordinación viso-motora que darán la capacidad necesaria para hacer los trazos de la escritura.
2. Asociación constante de la palabra hablada con la escritura y con su significado.
3. Lectura y escritura de pequeños textos, muy sencillos.
4. Análisis de las frases en palabras y éstas en sílabas y fonemas.
5. Construcción de palabras y enunciados a partir de sílabas y a partir de fonemas.

IV. Nociones de Lingüística:

1. El lenguaje: el sistema más importante de la comunicación.
2. En el mundo se hablan distintas lenguas.
3. El enunciado.
4. La oración.
5. La palabra.
6. Campos semánticos.
7. Los morfemas.
8. El fonema.

V. Iniciación a la Literatura.

1. Lectura y comentario de diversos textos: adivinanzas, cuentos y poesías.
2. Memorización de rimas y adivinanzas.
3. La rima y el ritmo en las poesías.
4. Poesía coral y dramatización.

PREPARATORIO B

MATEMATICAS - OBJETIVOS

1. Establecerá las relaciones "más que", "menos que" y "tantos como", entre los elementos de un conjunto.

2. Obtendrá una mayor concepción de su ambiente espacial para desarrollar posteriormente algunas ideas geométricas.
3. Comprenderá el concepto de número a partir de la relación "tantos como" y ordenará los números del cero al seis.
4. Aplicará la regla del tercero excluido, como uno de los elementos básicos del razonamiento.
5. Apreciará algunas características geométricas básicas.
6. Usará los signos "mayor que $>$ ", "menor que $<$ ", "igual que $=$ ".
7. Comprenderá el concepto de adición a partir de la unión de conjuntos ajenos y sumará con los números conocidos.
8. Localizará los números del cero al seis en la recta numérica.
9. Comprenderá el concepto de resta mediante el proceso de complementación de conjuntos, y restará, además de resolver problemas con números conocidos.
10. Ampliará hasta el diez la serie de los números naturales conocidos.
11. Sumará y restará con los números conocidos.
12. Identificará:
 - Formas de conjuntos
 - Limitar conjuntos
 - Nominarlos
 - Pertenencia y no pertenencia $\in \notin$
 - Relaciones
 - Mayor, menor e igual
 - Subconjunto $A = \begin{matrix} \textcircled{S} \\ \textcircled{P} \end{matrix}$
 - Conjunto vacío ϕ
 - Contención $\subset \supset \neq$
 - X = Conjunto universo-Lo que se tiene en el momento para formar conjuntos.

En los siguientes niveles escolares, no nos facilitaron los programas, debido a que son los mismos que establece la Secretaría de Educación Pública, para cubrir cada año de educación básica.

ESCTRUCTURA DE LOS LABORATORIOS

Cada área se desarrolla en módulos rotativos de tres meses cada uno, con quince días para evaluación y síntesis de trabajo.

De esta forma, se pretenden lograr unidades de estudio compactas que permitan elaborar modelos de trabajo integrales y aplicables al aprendizaje de todas las ciencias y disciplinas del pensamiento, y como factor relevante en la etapa de la adolescencia, la mayor y mejor integración del maestro al grupo de estudiantes, y la facilidad para aquel de manejar el área de su especialidad como un todo congruente articulado.

Los niños logran una visión estructural del mundo científico y humano más amplio y congruente con la realidad vivencial y circundante, de acuerdo con el estructuralismo de las ciencias, planteado entre otros por Levi-Strauss y Chomsky.

1. Area de Ciencias Exactas.

- Laboratorio Básico

Matemática

Física

Química

Informática	{ Introducción al lenguaje cibernético Introducción a la programación y a la computadora }	} Experimentación y trabajo de campo

- Laboratorios complementarios:

Ciencias Naturales

Ciencias Sociales

Laboratorio de Comunicación

Español a nivel de síntesis y lenguaje científico.

Inglés

2. Area de Ciencias Naturales.

- Laboratorio Básico:

Biología	}	Botánica Ecología Zoología Anatomía Fisiología Higiene Etología	Experimentación y trabajo de campo
----------	---	---	--

- Laboratorios Complementarios:

Ciencias Exactas

Ciencias Sociales y Humanas

Laboratorio de Comunicación

Español a nivel de síntesis y lenguaje científico

Inglés

3. Area de Ciencias Sociales y Humanas

- Laboratorio Básico:

Antropología

Comportamiento Humano

Ecología

Economía

Filosofía

Geografía

Historia

Sociología

}	Experimentación y trabajo de campo
---	--

- Laboratorios complementarios:

Ciencias Exactas

Ciencias Naturales

Laboratorio de Comunicación

Español, a nivel de síntesis y lenguaje científico.

Inglés

4. Laboratorio de Comunicación.

Análisis de la noticia

Análisis del Contenido

Gramática Estructural

Literatura

Redacción

Taller literario

Crítica

Prosa

Cuento

Poesía

A partir del primero de Secundaria, los alumnos realizan créditos de arte y cultura, esto es, lectura de libros, la asistencia a conciertos, exposiciones, conferencias, teatro, cine danza, transmisiones de radio y televisión, con la presentación de un reporte crítico de cada uno.

5. Laboratorio de Investigación Matemática.

Plan de Materias Optativas (Perspectiva futura)

- Aspectos Orgánico-funcionales.

- Coordinación de la didáctica de matemáticas en todos los cursos.
- Detección de desniveles intragrupal.
- Coordinación del trabajo con todas las demás áreas.
- Asesoramiento a otras áreas.
- Orientación en la realización de investigaciones por los alumnos.

- Estadística y Procesamiento de Datos:

Laboratorio de Técnicas de la Comunicación.

Investigación e inferencia estadística.

Formulación matemática de proceso.

Teoría de la información.

Almacenamiento de datos.

Manejo de bibliografía

- Experimentación Científica Creativa:

Laboratorio de Ciencias
Exactas.

{ Física Experimental
Astronomía
Investigación matemática pura
Matemática pura
Manejo de instrumentos.

- Lógica:

Laboratorio de Ciencias
Sociales y Humanas.

{ Principios de lógica matemática.
Conocimientos y manejo de los elementos formales del pensamiento.
Manejo y elaboración de las abstracciones.
Ordenamiento y formulación racional de los fenómenos.

- Estímulo y Desarrollo de las Capacidades de los alumnos:

Departamento de
Psicopedagogía

{ Canalización de inquietudes de los estudiantes.
Formación de equipos de trabajo autosuficientes.
Libre elección de áreas de investigación.

Taller de óptica.

Taller de electricidad.

Taller de termodinámica.

Taller de acústica.

Taller de Estadística

{ Bioestadística.
Estadística económica.
Socioestadística.

Taller de cibernética y computación.

Taller de mecánica teórica.

Taller de microondas.

5. Talleres de Actividades Creativas:

- No permanentes:

Pintura	Estos talleres se dan dentro del salón de
Modelado	clases, partiendo del programa general de
Artesanías	los contenidos, y básicamente, como for-
Otros	mas de expresión.

- Permanentes:

Gimnasia	Se imparte hasta el 3er. nivel en forma - permanente. Se enfoca a la realización de juegos y no de formas militarizadas utili- zadas en otras escuelas como parte de la - Educación Física.
----------	---

Lectura	Se realiza dentro del salón de clases.
---------	--

Música	A partir del 3o. y 4o., se imparte dos ve- ces por semana. Existen tres coordinado-- res para cada nivel. El tipo de música que se enseña es folcklórica latinoamericana - (según la respuesta de un coordinador entre- vistado: "se da este tipo de música porque los alumnos desean aprenderla).
--------	--

Pantomima	A niños de Preescolar hasta Preparatorio C, se les da este taller dos veces por semana, como complemento de expresión corporal (mo- vilidad y sicomotricidad).
-----------	---

Teatro	Desde el 3o. y 4o. hasta el 9o., los niños participan en las clases de teatro. Sus - finalidades son: desarrollo de la persona- lidad, integración grupal, expresión oral, imaginación, relajación, memoria y aten- ción.
--------	--

5o. y 6o. SECUNDARIA

CUESTIONARIO PARA ASAMBLEAS

Nombre: _____

Grupo: _____ Edad: _____ Fecha: _____

1. ¿Aportaste algún punto? SI NO
¿Cuál? _____

2. ¿Te parecieron bien resueltos los puntos? SI NO
¿Por qué? _____

3. ¿Ayudaste a resolver algún punto? SI NO
Si no lo hiciste, dínos por qué _____

4. ¿Respetaste las reglas? SI NO
¿Cuál violaste y por qué? _____

5. ¿Tienes alguna crítica sobre el comportamiento de algún
compañero (incluyendo coordinadores y miembros del grupo
directivo)? _____

6. Tu impresión general de esta asamblea.

7. ¿Tienes alguna sugerencia para que la asamblea funcione
mejor? _____

ANEXO VI

METODOLOGIA

A B C D E F

Se fundamenta el programa en Centros de interés:

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Raramente
- Nunca

	X	X			
X			X	X	X

Se propicia en el niño un pensamiento científico:

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Raramente
- Nunca

		X		X	X
X	X		X		

El aprendizaje se efectúa a través de los pasos de la investigación. Considerándolos de una manera muy general en los siguientes:

1. Observación del medio.
2. Planteamiento del problema. Preguntas sobre la realidad.
3. Recopilación de datos.
4. Análisis de los datos.
5. Conclusiones. El niño llega por sí mismo a sus conclusiones.
6. Comprobación de resultados.

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Raramente
- Nunca

		X			
X	X		X	X	X

Se estimula al alumno para que perciba sensorialmente los objetos:

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Raramente
- Nunca

X		X			
	X		X	X	
					X

A B C D E F

Se utiliza el método ideo-visual en la enseñanza de la lecto-escritura, con los pasos propuestos por el principio de globalización. (Nota)

Muy frecuentemente
Frecuentemente
Algunas veces
Raramente
Nunca

	X	X				
X						

Se da la inter-relación de las áreas:

Muy frecuentemente
Frecuentemente
Algunas veces
Raramente
Nunca

		X	X			X
X	X			X		

Nota. Los pasos propuestos por el principio de globalización para la enseñanza de la lecto-escritura son:

1. Presentación de frases con un elemento común.
2. Las frases se basan en hechos conocidos por los alumnos (asociación con la realidad).
3. El niño copia la frase en una tira de papel o cartulina.
4. La recorta por palabras.
5. La recorta por sílabas.
6. Acomodan los recortes para formar la frase inicial.
7. El alumno copia las frases en su cuaderno.

Cabe aclarar que existe únicamente en A, B, C, en los grados posteriores, los niños ya han aprendido a leer y escribir.

MAESTRO:

A B C D E F

Actitud del maestro:

Excesivamente afectivo
 Muy afectivo
 Afectivo
 Poco afectivo
 Indiferente

X	X				
		X	X	X	
					X

No autoritario
 Poco autoritario
 Autoritario
 Muy autoritario
 Excesivamente autoritario

	X		X	X	
X		X			X

No agresivo
 Poco agresivo
 Agresivo
 Muy agresivo
 Excesivamente agresivo.

X			X	X	
		X	X		X

Permite excesiva autonomía
 Permite mucha autonomía
 Permite autonomía
 Permite poca autonomía
 No la permite

	X		X		
X		X		X	X

Nunca expone la clase
 Raramente
 Algunas veces
 Muchas veces
 Siempre

		X	X	X	
X					X
	X				

Propicia excesiva comunicación
 Propicia mucha comunicación
 Propicia la comunicación
 Propicia poca comunicación
 No la propicia

X			X	X	X
	X	X			

Participa muy frecuentemente
 en los acuerdos matutinos
 Participa frecuentemente
 Participa poco frecuentemente
 Raramente participa
 Nunca participa

		X	X	X	X
X					
	X				

Se relaciona con los demás maestros

Muy frecuentemente

Frecuentemente

Poco frecuente

Raramente

Nunca

A B C D E F

		X	X	X	X
X					
	X				

RELACION MAESTRO-ALUMNO:

Muy fuerte

Fuerte

Débil

Muy débil

Nula

X			X	X	
		X			X
	X				

ALUMNOS

A B C D E F

ACTITUD DE LOS ALUMNOS

Se muestran agresivos:

- No agresivos
- Poco agresivos
- Agresivos
- Muy agresivos
- Excesivamente agresivos

				X	X
			X		
X	X	X			

Realizan trabajos:

- Excesivamente activos
- Muy activos
- Activos
- Poco activos
- Inactivos

X					
		X	X	X	X
	X				

Tienen espíritu de cooperación:

- Excesivamente cooperativos
- Muy cooperativos
- Cooperativos
- Poco cooperativos
- Hostiles

			X	X	X
X		X			
	X				

Participan en clase:

- Excesiva participación
- Muy participativos
- Participativos
- Poco participativos
- Indiferentes

		X			X
X			X	X	
	X				

Llaman la atención:

- Nunca
- Raramente
- Algunas veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

				X	X
X		X	X		
	X				

Trabajan por grupos:

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Raramente
- Nunca

				X	X
		X			X
X	X				

A B C D E F

Existen relaciones personales entre
los alumnos:

Muy fuertes
Fuertes
Débiles
Muy débiles
Nulas

		X				X
			X	X		
X	X					

AUTO-GOBIERNO:

A B C D E F

Las asambleas escolares incluyen los pasos planteados para su realización:

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Raramente
- Nunca

			X	X	X
X	X	X			

Los pasos que se consideran para la realización de una asamblea escolar son:

- 1o. Planteamiento del problema.
- 2o. Opiniones de los alumnos.
- 3o. Soluciones propuestas por los alumnos.
- 4o. Acuerdos.

La disciplina en las asambleas es:

- Muy adecuada
- Adecuada
- Algunas veces adecuada
- Algunas veces inadecuada
- Siempre es inadecuada

			X	X	
					X
X	X	X			

Los salones incluyen normas de disciplina elaboradas por el maestro:

- Nunca las elabora el maestro sino los alumnos
- Raramente
- Algunas veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

		X	X	X	X
	X				
X					

Estas normas se cumplen:

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Raramente
- Nunca

					X
		X		X	
X	X		X		

ACTIVIDADES:

Se realizan actividades tales como:

Pintura*
 Dibujo
 Modelado
 Artesanías
 Lectura
 Música
 Gimnasia
 Juegos
 Pantomima
 Teatro
 Educación Física (nota a pié de página)
 Relatos de cuentos (nota a pié de página)
 Actividad libre
 Actividad creativa
 Actividad manual
 Actividad dirigida
 Elaboración de materiales por parte de los alumnos
 Estimulación para formar hábitos higiénicos

	A	B	C	D	E	F
Pintura*	3	3	3	1	1	1
Dibujo	3	3	3	3	3	3
Modelado	3	1	3	1	1	2
Artesanías	1	1	1	1	1	1
Lectura	1	2	3	3	3	3
Música	2	1	3	1	3	1
Gimnasia	2	1	3	1	3	3
Juegos	3	3	3	2	2	2
Pantomima	3	3	3	3	1	1
Teatro	1	1	1	2	3	3
Educación Física (nota a pié de página)	1	1	1	1	3	3
Relatos de cuentos (nota a pié de página)	3	3	2	1	1	1
Actividad libre	1	2	2	2	3	3
Actividad creativa	1	2	1	2	2	2
Actividad manual	1	1	1	3	2	3
Actividad dirigida	2	1	1	1	1	1
Elaboración de materiales por parte de los alumnos	1	1	3	1	3	3
Estimulación para formar hábitos higiénicos	3	2	3	3	3	3

Escala:

- 3 Siempre
- 2 A veces
- 1 Nunca

Nota: La educación física, se imparte a través de una serie de ejercicios que el alumno realiza, en ningún caso se observó que el maestro utilizara las marchas militares. Los cuentos o historias, siempre se trataron sobre circunstancias de la realidad y nunca sobre fantafías.

BIBLIOGRAFIA

1. AEBLI, Hans. Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget; Ed. Kapelusz, Biblioteca de cultura pedagógica. Buenos Aires, 1975. Tr. Federico F. Monjardín. 208 p.
2. ANSAI, H. La nueva Pedagogía. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1959. 206 p.
3. BALLESTEROS, Antonio. El Método Decroly. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, la Nueva Educación VII. Madrid, 1928. 108 p.
4. BINET, Alfred. Les idées modernes sur les enfants. Editeur Ernest Flammarion. Bibliothèque de Philosophie Scientifique. Paris, 1936. 344 p.
5. COMAS, Juan. El Sistema de Winnetka en la práctica. Revista de Pedagogía, la práctica de la educación activa V. Madrid, 1943. 199 p.
6. COMAS, Margarita. El Método Mackinder. Revista de Pedagogía, la Nueva Educación XVI. Madrid, 1947. 109 p.
7. COOK, Katherine M. La Casa del Pueblo. Un relato acerca de las Escuelas Nuevas de acción de México. Tr. Rafael Ramírez. Edit. Pax, Santiago de Chile, 1936. 126 p.
8. COSTA JOU, Ramón. El lenguaje a través de los textos libres. Luis Fernández G. editor. México, 1958. 126 p.
9. COUSINET, Roger. Formación del educador. Paidea, edic. Planeta 31. Tr. Concepción Sáinz-Amor. Barcelona, 1975. 156 p.
10. COUSINET, Roger. La Escuela Nueva. Nueva biblioteca Pedagógica. Ed. Luis Miracle. Tr. María Héctor. Barcelona, 1972. 337 p.
11. COUSINET, Roger. La vida social de los niños. Biblioteca Nova de educación. Tr. Nelly E. García Alvarez. Buenos Aires, 1972. 126 p.
12. COUSINET, Roger y varios. Leçons de Pédagogie. Presses Universitaires de France. Paris, 1950. 216 p.
13. COUSINET, Roger. Pedagogía del aprendizaje. Paidea, Ed. Planeta 23. Tr. Ramón Mesequer. Barcelona, 1975. 163 p.

14. CROS, L. L'école nouvelle témoigne. Cahiers de Pédagogie. Moderne 41 Collection Bourrelier. Francia, 1970. 256 p.
15. CHANEL, Emile. Les grandes thèmes de la Pédagogie. Textes fondamentaux. Païdo/guides le Centerian. Paris, 1970. 368 p.
16. CHATEAU, Jean. Los grandes pedagogos. Fondo de Cultura Económica. Tr. Ernestina de Champourcin. México, 1974. 340 p.
17. DALHEIM, L. El Método Decroly aplicado a la Escuela. Ed. de la Lectura, Ciencia y Educación, Sección - Contemporánea. Tr. Jacobo Orellana Garrido. Madrid, 1924. 287 p.
18. DECROLY y G., Boon. Iniciación general al Método Decroly. Ed. Losada, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Tr. Ma. Laura Navarro de Luzuriaga. Buenos Aires, 1965. 129 p.
19. DE LA ROSA P., J. Jesús. Las escuelas de experimentación. Ed. Avante, la escuela moderna en la práctica. México, 1961. 116 p.
20. DUSSEL, Enrique. Filosofía Ética Latinoamericana. 6/III Ed. Edicol. México, 1977. 277 p.
21. FERRINI, María R. Hacia una educación personalizada. Ed. Edicol. México, 1975. 165 p.
22. FREINET, Célestin. La educación por el trabajo. Fondo de Cultura Económica. Tr. Joan Samit, México, 1971. 301 p.
23. FREINET, Célestin y R. Salengros. Modernizar la escuela. Biblioteca de la escuela moderna I, Ed. LAIA. Tr. Joan Samit. Barcelona, 1976. 90 p.
24. FREINET, Célestin. Técnicas Freinet en la escuela moderna. S. XXI. Tr. Julieta Campos. México, 1975. 143 p.
25. FURTH, H. G. y H. Wachs. La teoría de Piaget en la práctica. Ed. Kapelusz. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Tr. Isabel S. Pascual Robles. Buenos Aires, 1978. 285 p.

26. GILBERT, Roger. Las ideas actuales en Pedagogía. Colección Pedagógica, ed. Grijalbo. Tr. Lotti Gessner Winkler. México, 1977. 248 p.
27. FLAVEL, John. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Ed. Paidós, cap. I. Buenos Aires, 1970. 246 p.
28. FURTH, Hans. Las ideas de Piaget, su aplicación en el Aula. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1970. 190 p.
29. HUBERT, René. Historia de la Pedagogía. Ed. Kapelusz. Biblioteca de cultura pedagógica. Buenos Aires, 1962. 288 p.
30. La opinión educativa en México. Revista Respuesta V.1 No. 3. México, 1978. 32 p.
31. LEMUS, Luis A. Organización y supervisión de la escuela primaria. Cultural Centroamericana. Guatemala, 1962. 403 p.
32. LUZURIAGA, Lorenzo. Historia de la educación y de la Pedagogía. Ed. Losada. Buenos Aires, 1963. 288 p.
33. LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogía. Ed. Losada, Biblioteca Pedagógica. Buenos Aires, 1973. 331 p.
34. MANTOVANI, Juan. La educación y sus 3 problemas. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1965. 189 p.
35. MONTESSORI, María. Ideas generales sobre mi método. Biblioteca del maestro, Losada. Buenos Aires, 1965. 120 p.
36. MONTESSORI, María. Manual práctico del método. Araluce-editor. Tr. Leonor Serrano. Barcelona, 1919. 174 p.
37. PARKHURST, Garde, Cousinet Deivey, Adams y varios autores. La escuela-laboratorio Dalton. Ed. de la lectura, ciencia y educación contemporánea. Madrid, 1963. 142 p.
38. PETERSEN, Peter. El Plan Jena. La nueva educación, publicaciones de la revista de Pedagogía XIII. Tr. L. Luzuriaga. Madrid, 1930. 110 p.
39. PIAGET, J., Wallon y otros. Los estadios en la psicología del niño. Nueva Visión. Buenos Aires, 1971. 170 p.

40. PIAGET, Jean. Problemas de psicología genética. Ariel. Barcelona - Buenos Aires, 1976. 190 p.
41. PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia. Psique. Buenos Aires, 1977. 238 p.
42. PIAGET, Jean. Psicología y pedagogía. Ariel. Barcelona, 1973. 208 p.
43. PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Ariel. Barcelona, 1974. 190 p.
44. PIAGET, Jean. El criterio moral en el niño. Fontanella. Barcelona, 1971. 354 p.
45. REZZANO, Clotilde G. de. Didáctica general y especial. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1936. 182 p.
46. ROUSSEAU, Juan Jacobo. Emilio o de la educación. Porrúa. "Sepan cuantos..." núm. 159. México 1978. 385 p.
47. SAINZ, F. El método de Proyectos. Pub. de la revista - de Pedagogía, la nueva educación III. Madrid, 1947. 145 p.
48. SANTILLANO, Luis. La Autonomía y libertad en la educación.
49. VASQUEZ, Aída y Fernand Oury. Hacia una pedagogía del siglo XX. Siglo XXI. Tr. Carlos Gerhard. México, 1978. 275 p.
50. ZAPATA, Mario. ¿Qué está pasando con la educación básica? Ed. Ayuso. México, 1977. 252 p.
51. V Congreso Nacional de Escuelas Activas de México. Unidad de Congresos del Centro Médico Nacional. 28, 29 y 30 de junio de 1977.