

ACA-T-110



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"



LA ESCUELA NUEVA: CELESTIN FREINET
MARIA MONTESSORI Y LA ESCUELA
TRADICIONAL: APORTES. SEMEJANZAS
Y DIFERENCIAS
ANALISIS TEORICO-PRACTICO

TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :
LAURA SUSANA ZAPATA AGUILAR



MEXICO, D.F.

1989

M-0101939



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.

"Gracias al que me dio fortaleza para
realizar este trabajo".

"A José Antonio Llaguno por
su incansable labor y por su
gran amistad".

"A mi mamá, papá y hermanos
por la tolerancia, amor y
apoyo, con todo cariño".

"Agradezco a mi tía Magdalen
a Aguilar de Treje por su
motivación e incondicio--
nal respaldo".

"Por su interés a mi asesora
Lucía Herrero González".

"Por las experiencias educa
tivas que me ha regalado -
Carmen Pardo de Araujo".

"A mis mejores amigos,
Bertha, Sergio y Glo-
ria por el respaldo y
cariño que mostraron".

"También a todos los niños
con los que he compartido
sin los cuales no se hu-
biera podido realizar es-
ta tesis".



INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	1
CAPITULO 1	
METODOS DE HETEROESTRUCTURACION	
1.1 METODOS TRADICIONALES.....	21
1.1.1 Alain (Chartier Emile).....	28
1.1.2 Emilio Durkheim.....	33
1.2 METODOS COACTIVOS.....	39
1.2.1 Skinner, B.F.	41
1.2.2 Watson, J.B.	45
CAPITULO 2	
METODOS DE AUTOESTRUCTURACION	
2.1 METODOS ACTIVO, INDIVIDUAL Y COLECTIVO.....	50
2.2 POSTULADOS DE MARIA MONTESSORI.....	65
2.3 POSTULADOS DE CELESTIN FREINET.....	81

M. 0010/339

CAPITULO 3	
DESCRIPCION DEL TRABAJO PRACTICO REALIZADO CON EL METODO MONTESSORI Y LAS TECNICAS FREINET.....	96
3.1 LA ESCUELA ACTIVA EN MEXICO.....	98
3.2 PRACTICA EN LA "ESCUELA ACTIVA ARETE".....	106
3.3 EL METODO MONTESSORI EN LA PRACTICA.....	120
CAPITULO 4	
APORTES, DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS DE LOS METODOS DE HETEROESTRUCTURACION Y AUTOESTRUCTURACION.....	133
CONCLUSIONES	154
BIBLIOGRAFIA	158



**E N E F
ACATLAN
MEMOROTICA**

INTRODUCCION

En el curso del trabajo que he llevado a cabo durante los últimos años en escuelas que se llaman a sí mismas activas, poco a poco fue presentándose ante mí la duda de que si lo que en ellas se realiza corresponde en realidad a los lineamientos planteados por autores como Celestín Freinet y María Montessori.

Aunado a lo anterior se encontraba la incógnita de las posibles influencias que pudieran quedar de la escuela tradicional en las escuelas activas que he conocido.

Lo anterior me llevó a intentar investigar la posibilidad de que una de las dos escuelas fuera superior a la otra y se pudiera considerar ideal como sistema para aplicarla en forma exclusiva, o bien tomar lo mejor de cada una en beneficio del educando.

No intento establecer a partir de aquí la posibilidad de una tercera escuela, ya que este trabajo simplemente refleja el resultado del estudio que he llevado a cabo de los autores que considero básicos junto con el análisis resultante de la interpretación de mis propias experiencias. Por lo tanto el trabajo es teórico-práctico y

en su primera fase tiene como apoyo las ideas de educadores en los que se basan los lineamientos de la escuela tradicional y la escuela nueva. En la segunda parte se expone el trabajo práctico llevado a cabo en dos escuelas que utilizan métodos distintos: en una las técnicas Freinet y en la otra el método Montessori.

En el primer capítulo se define principalmente el término de heteroestructuración como un método en donde el alumno toma el lugar de objeto y el maestro es el sujeto que transmite y dirige la educación del niño. Entendiendo como métodos la organización de los medios a través de la progresión hacia los fines que se les asigna.

"El método es la forma dinámica que adopta la situación educativa en el curso de la explotación que se hace de esa situación". (1)

En la heteroestructuración el educador ejerce una acción en el educando por medio de una materia que tiene un contenido que se considera como ideal para que lo repita el alumno.

(1) NOT, Louis. Las Pedagogías del conocimiento. F.C.E. 1a. edición. México, 1983. p. 9

Los métodos de heteroestructuración se basan en la transmisión magistral que se caracteriza por tratar de imprimir en el alumno el conocimiento por medio del lenguaje, lo que hace que el educando permanezca pasivo y no haya experiencia en su proceso de enseñanza-aprendizaje lo que provoca que el alumno tenga un conocimiento fraccionado.

Los sistemas de Alain (Chartier Emile) y Durkheim proponen cómo debe ser la educación y se inscriben dentro del saber magistral.

En sus ideas de cómo se debe educar a un niño Alain tiene conceptos morales y filosóficos como son: la dignidad; la necesidad de que el hombre tenga sano juicio en su edad adulta; sacarlo de la barbarie es decir, de su animalidad y humanizarlo; educar en el niño el autocontrol y la cortesía, y todo esto para lograr la libertad del ser humano.

Una forma de educar todo ello, llevaría a imitar a los grandes hombres, repitiendo sus textos, aprendiéndolos de memoria y copiándolos.

La educación para Durkheim aparte de humanizar pretende socializar al individuo como él lo llama. Y hay tantas

clases de educación como medios distintos haya en la sociedad. Se educarán además hombres que se dediquen a las actividades prácticas y hombres que piensen, porque no hay relación entre estas dos habilidades.

La educación será transmitida por las generaciones adultas que desarrollarán los estados físicos y mentales que la sociedad quiera formar en las generaciones jóvenes, de acuerdo a su grupo social, casta o profesión.

Formar al ser social será transmitirle las creencias religiosas, las prácticas morales, las tradiciones nacionales y las opiniones colectivas del grupo social del cual forma parte.

La acción educativa se lleva a cabo de la idea que tiene Durkheim de que el niño posee caracteres maleables y dóciles que lo predisponen a la sugestión del maestro, al cual debe concebir como autoridad y ésta no debe ser impuesta por la fuerza sino dando buen ejemplo al alumno.

Por último toda esta educación está encaminada a que el hombre quede libre del egoísmo y adaptado a la sociedad a la que pertenece y sometido a ésta.

Alain y Durkheim pretenden educar al niño para huma-

nizarlo y socializarlo respectivamente, lo que parece ser el objetivo de cualquier educación, sin embargo, en lo que se diferencia de otros sistemas es la manera de cómo lograrlo y el para qué.

Dentro de la heteroestructuración se consideran los métodos coactivos porque la transmisión del saber procede del exterior y al mismo tiempo el alumno puede actuar material o verbalmente; el maestro dirige la enseñanza previamente seleccionada y ordenada de acuerdo con un programa, pero es mucho más importante la acción ejercida sobre el alumno que la acción del mismo, por lo tanto, el alumno participa activamente, sólo en parte, pues se supedita al material ya programado.

La educación conductista sistematizada con un programa, por lo que este tipo de enseñanza se basa en la teoría conductista del aprendizaje.

El aprendizaje según Skinner, quien descubrió los principios básicos del condicionamiento operante considera que se educará a cualquier sujeto de manera eficiente. En la enseñanza intervendrán los reforzamientos que el maestro vaya aplicando a los sujetos a través de un programa bien graduado en donde se tengan como objetivo el generar en el niño las conductistas que se quieran ver repetidas. Los reforzadores podrán ser recompensas mate-

riales o bien la satisfacción sentida por el descubrimiento.

El proyecto de Skinner se proyectó hacia la tecnología educativa, la cual actualmente es muy usada para la capacitación de personal tanto como en la educación por computadoras, etc.

Watson que si bien no estructuró algún tipo de teoría educativa sí tiene conceptos acerca del aprendizaje que han sido muy usados en la educación. Watson reduce el aprendizaje a lo observable y aquellas conductas resultantes de lo que no se vé, es resultado de los cambios glandulares, musculares o viscerales del sujeto; a diferencia de Skinner, Watson piensa que: el alumno debe poder elegir el material que ha de usar para que su aprendizaje se vea favorecido. Tanto Watson como Skinner dejan a un lado lo referente a los procesos mentales de los hombres y no consideran los posibles cambios de conducta que escapan a lo programado por el instructor.

En el capítulo dos se hace referencia al término de autoestructuración en la cual el sujeto es el alumno y puede participar de su educación y la situación educativa se enfoca a partir de las necesidades del niño.

Los proyectos de educación en la autorestructuración del conocimiento han sido intentos nuevos en un momento histórico que los favoreció a finales del s. XIX y principios del s. XX.

Las nuevas propuestas eran vistas como posible solución a problemas políticos y sociales; pretendían fomentar en los alumnos valores como la democracia, la libertad, la igualdad y la fraternidad.

Estas escuelas surgieron como reacción a la escuela tradicional y sus maneras de educar a los alumnos, apoyados en los descubrimientos del desarrollo de la personalidad y del aprendizaje en el niño.

La infancia adquiere un significado distinto se considera como una edad en la cual se formará el futuro hombre, en una etapa que debe vivirse plenamente y no como un mal necesario mientras se llega a ser adulto. A partir de ese enfoque cambian la manera de educar, el contenido, la relación maestro-alumno y la actividad del niño. No es propiamente la actividad la que caracteriza a la escuela nueva, sino la actitud autocrítica y de cambio que promovió la renovación de la misma, la escuela tiene como objetivo la formación integral del ser humano más que de mera instrucción.

La escuela debe promover interés en el niño para que participe de su educación y la de sus compañeros en conjunto con el maestro. La disciplina no es coactiva, ya que el grupo establece las normas que van siendo necesarias para que se logre el respeto y cada quien puede realizar sus actividades con autonomía y sin saboteos de sus compañeros. El niño se ve normado por el grupo y no por un sólo individuo.

Los programas de estudio se redactan en función de las posibilidades y necesidades del niño.

Las escuelas empiezan a entenderse no como una suma de individuos, sino como grupo, en la que sus miembros cooperan y comparten, intentando superar el egoísmo, para que el bienestar prevalezca, dando cada quien de sí lo que hay de positivo en él.

Para tener una idea más clara de este tipo de escuelas se tomaron como modelos los trabajos de María Montessori y Celestín Freinet por considerar de gran importancia la trascendencia que han tenido ambos con sus aportaciones en el conocimiento del niño y la didáctica.

La doctora María Montessori en su convivencia con los niños conoció de ellos lo que de constructivo existe

en éstos, además de las motivaciones propias con las que nacen y que ella llamó períodos sensitivos, en los cuales los niños tienen cierta disponibilidad para aprender, por ejemplo: un idioma, a ser ordenados, disciplinados y la sensibilidad para ser espirituales, morales y artísticos.

Trabajando con los niños Montessori notó que el niño lleno de vida buscaba satisfacer su curiosidad por conocer cada cosa de manera espontánea y que durante mucho tiempo lo que hacían los maestros y los padres era limitar a los niños en sus actividades al prohibirles preguntar, observar, tocar, etc.; para tal fin, ella construyó materiales que consideraba adecuados para responder a ciertas inquietudes de los infantes y que no pusieran en riesgo su seguridad.

Estos conocimientos que el niño irá adquiriendo le darán una formación integral, es decir, el niño no es un ser fraccionado entonces al educar un área también educamos otras por ejemplo: el que un niño aprende a ser ordenado con su ropa, libros, etc., le permitirá la posibilidad de ir teniendo orden en sus pensamientos. Es la niñez la etapa que definirá la personalidad del futuro hombre y por esto es una edad que debe ser bien encaminada por los adultos, porque es definitiva en lo

que respecta a lo intelectual, lo moral y lo espiritual que hay en el ser.

El niño necesita ser educado con libertad para seleccionar lo que lo atraiga y así llegue al descubrimiento de las soluciones por sí mismo.

La libertad se entiende como la posibilidad de elección, participación, diálogo, etc., pero no debe significar nunca el abandono, la pereza, ni la irresponsabilidad. Es por eso que hay una guía la cual motiva al niño y lo auxilia en cualquier obstáculo que éste pueda tener, sin embargo, en un ambiente de vida, compañerismo y mutua ayuda, sería difícil que el niño se encuentre apático; no hay que olvidar que por naturaleza propia el niño tiene alegría de vivir, y la necesidad natural por el orden, la disciplina y la necesidad de conservar su dignidad. Por supuesto Montessori se dedicó a desarrollar lo mejor que hay en el ser y con una actitud optimista, confía en la primera edad como la etapa en la que debemos hacer salir lo mejor que hay en él, antes de que desaparezcan los períodos sensitivos y después le cueste más trabajo aprender lo que se le dá fácil en sus primeros años.

Hay dos aspectos fundamentales para que funcione bien

su método: el ambiente del salón y la guía, es decir, el ambiente debe estar lleno de vida, tienen estos el objetivo de satisfacer todas las necesidades de autoconstrucción en el niño.

La maestra juega un papel importante en la escuela Montessori, porque en primer lugar propicia condiciones de armonía y equilibrio entre el niño y su medio escolar. En segundo lugar guiará al niño hacia todo aquello que motive al alumno a su aprendizaje.

Este método pretende, que los alumnos adquieran disciplina, espontaneidad, responsabilidad; que aprendan a ser respetuosos de los demás pero que tomen sus propias decisiones; con iniciativa y que se autocontrolen.

Todo esto logró formar en el niño a través de su trabajo la doctora Montessori y no nada más por su método sino principalmente por la concepción que tenía de los valores que se debían formar en el hombre tanto lo moral como lo espiritual, que enaltecen a este y lo hacen vivir sin faltarse al respeto, es decir, con dignidad.

El método Montessori se enmarca dentro de la educación en la que el niño trabaja mucho más de manera individual que grupalmente, aunque tampoco excluye el trabajo en

equipo; a diferencia de éste las técnicas Freinet se apoyan en el trabajo grupal o colectivo.

La principal motivación de Celestín Freinet para intentar realizar actividades distintas de las de la escuela tradicional fue la necesidad de enseñar a sus alumnos a pesar de sus limitaciones físicas, sin que éstos se vieran totalmente limitados. El tenía dificultad para hablar más de unos cuantos minutos y estaba muy debilitado además de que trabajaba en una escuela con muy pocos recursos didácticos y de manutención, sin olvidar la experiencia que había vivido en la guerra que le dio una postura política bien definida. Por otro lado Freinet igual que otros educadores advierten las características que hasta hoy venía teniendo la educación: en primer lugar la separación entre la escuela y la vida en donde cada instancia es considerada distinta de la otra; el verbalismo del maestro y la falta de acción del alumno; la nula organización de la escuela como comunidad que no tomaba en cuenta los intereses naturales del niño; el autoritarismo del maestro y la poca libertad que se les concedía a los niños.

Freinet logró un proyecto distinto al que se venía realizando hasta ese momento, sin embargo, no hizo las técnicas para la escuela sino que vivió en una escuela

y las técnicas Freinet, son el resultado de su trabajo y la manera en cómo resolvió los problemas que fueron surgiendo en su quehacer pedagógico. No patentó la imprenta escolar que él adoptó porque entonces sentía que se separaría del resto de los educadores, por lo tanto, la entregó a la cooperativa de la cual formaba parte.

Freinet se dio a la tarea de leer a Montaigne y a Rousseau; visitó las escuelas comunitarias de Antona y Hamburgo. En 1923 participó en el Congreso de Montreux de la Liga Internacional de la nueva educación a la cual asistieron como los llama Freinet los grandes maestros de la época: Ferriere a Pierre Bovet, de Claparede a Cousinet y a Coué; pero cuenta que cuando se volvió a enfrentar a su clase aún habiendo leído tantas teorías estas no podían ser trasladadas hasta ahí. Los niños seguían leyendo textos que nada significaban para ellos, aprenderse los números mecánicamente, en el ambiente de aburrimiento tanto para los niños como para Freinet.

"En ese clima agotador tenía que actuar como un payaso sin talento, intentando retener por un instante, artificialmente, la atención fugitiva de mis alumnos". (2)

(2) FREINET, Celestín. Técnicas Freinet de la escuela moderna. Editorial S. XXI 19ava. edición p. 13.

En su diario vivir Freinet ante la necesidad de que su clase funcionara fue descubriendo actividades que motivaran a los niños y que les permitieran llegar a conocimientos que resultaran útiles para su vida.

El texto libre fue una de sus primeras innovaciones, el cual aparte de que abrió la comunicación con otra escuela, también permitía al niño hacer uso del lenguaje para ejercitarse en éste.

Dos maestros que militaban en la Federación de la enseñanza propusieron la clase-paseo, a pesar de la oposición de los padres que argumentaban que sus hijos no iban a la escuela para pasear, pero esta idea tuvo buenos resultados. Se hacían recorridos que permitían estudiar la naturaleza pero también observar los trabajos del carpintero, del herrero. etc.

Freinet ideó imprimir todas las experiencias vividas en los paseos y adoptó una imprenta escolar.

Creó al principio que los alumnos no tendría mucho interés por ésta, pero aquellos quedaron apasionados por la responsabilidad de ver sus trabajos impresos.

La impresión de textos ayudaba al conocimiento del lenguaje, puesto que al componer un texto había que acom-

dar letras, saber separar por sílabas, etc.

Los textos impresos eran enviados a los padres de familia y después permitieron la correspondencia con la escuela de Daniel de Saint-Pilibert de Trégunc (Finistère) amigo de Freinet.

La manera de acomodar el mobiliario para el trabajo, cambió. En primer lugar se quitó la tarima; se acomodaron pizarrones en donde se ponían los planes de trabajo de los alumnos y cada quien iba anotando su avance; se colocaba también el periódico mural, éste servía para anotar los asuntos importantes a tratar, todo lo que tuviera que ver con el buen funcionamiento de las actividades de cada miembro de la comunidad; la exposición de la correspondencia; cuadros especializados para inscribir información diversa de historia, geografía, etc.

Freinet hizo un llamado de atención a todos aquellos que creyeron en su concepto educativo asentaba que el niño podría hacer lo que le viniera en gana, al contrario, el niño debe tener normas que lo disciplinen junto con una buena organización que les permitirá el trabajo en comunidad. La única diferencia con la escuela tradicional es que estas normas son establecidas con la opinión de niños y maestros en base a las necesidades de los miem-

bros de la clase conceptuada como grupo.

En conclusión el principal interés de Celestín Freinet fue que los niños tuvieran un desarrollo físico, mental, y moralmente sano en el transcurso de su crecimiento, de tal manera que si esto se logra, lo más probable es que haya en la sociedad hombres maduros. Entendiendo como maduro al individuo que controla sus emociones, que es capaz de respetarse a él y a los demás, cooperador que tolera la frustración y que puede sentir gozo por su trabajo.

El tercer capítulo corresponde a la descripción del trabajo práctico que se realizó en dos escuelas distintas en donde se practicaban el método Montessori, y las técnicas Freinet respectivamente.

Se incluye un documento que pertenece al archivo de la escuela y que fue facilitado por la Psicóloga Carmen Pardo, el cual hace referencia a los inicios de las escuelas llamadas activas en México. Estas comenzaron en los años sesenta e intentaban trabajar con las técnicas de Celestín Freinet.

"Cabe aclarar, que desde 1942 existía en San Andrés Tuxtla, Chiapas, la escuela experimental Freinet, fundada por Patricio Redondo, republicano español

y compañero de Herminio Almendras y Ramón Costo Jou, en la educación rural española de la República; época en que conocieron a Freinet, quien desarrolla su trabajo en Francia". (2)

Los maestros que unieron para formar escuelas activas, por lo menos de la escuela "Antón S. Makárenko" y la escuela activa "Areté" tenían como objetivos aquéllos que persiguieron los precursores de la escuela nueva, sin embargo nos dice la psicóloga Carmen P. que en este movimiento.

"... lo más importante es el momento en que cada corriente aportó respuestas ante las contradicciones entre el discurso educativo y la práctica educativa imperante". (3)

Esto significa que revisando el discurso educativo llegaron a la conclusión de que los objetivos eran buenos pero parecía que no se llevaban a cabo, por lo tanto, se trataría en estas escuelas de ser más congruentes entre el decir y el hacer.

En general son escuelas que procuran no aplicar una técnica o un método sino que en base a nuevos conceptos como son los de Freinet o Montessori, lograr dentro de éstas: que cambie la relación maestro-alumno para superar la autoridad-sumisión, y que el niño sea tratando de

(2 y 3) Pardo, Carmen. La Escuela Activa. Documento de la escuela "Activa Arété".

manera más personal y no como un número de lista; incluir en la escuela primaria el trabajo con los talleres; comunicación entre padres, niños y maestros. Se contratan maestros que estén interesados en trabajar de esta manera y hay un Consejo Técnico que es el que con ayuda de los docentes lleva a cabo la revisión del proyecto y la autoevaluación. Realmente no se trata de ser radicales o perfectos sino de intentar cada día de lograr superar en lo posible lo que tanto se ha apuntado como inadecuado.

En la escuela activa "Arete" se hizo la práctica que le da sentido a la investigación teórica se describe en la primera parte de la tesis.

La experiencia vivida fue con un grupo de sexto grado de primaria. En lo que se refiere a lo académico se cubrieron los programas obligatorios de la SEP y todos los temas libres que propusieron los niños, que muchas veces tenían relación con algo que les impactaba, por ejemplo: el lanzamiento de una nave espacial; una noticia de tipo político; la vida de algún personaje importante; la historia de una ciudad que visitaron, etc.

Se utilizó el texto libre, que culminó en una representación teatral, el tema de ésta cuestionaba la mecani-

zación y que fue escrita por uno de los alumnos del sexto grado. Se llevó a cabo el trabajo por medio de los planes de trabajo; se hicieron asambleas grupales cada semana para tratar problemas o inquietudes de los integrantes. Algunos textos se reprodujeron en estenciles y se les dio de regalo a los padres de familia. Casi diario tuvimos un receso o recreo y asistíamos al parque que estaba a una calle de distancia de la escuela y por lo general jugábamos basketball, quemados, etc.

En el transcurso del año hicieron algunas visitas a museos, fábricas, y a una imprenta.

Al finalizar el curso se entregaron como es costumbre las calificaciones y los certificados de primaria y todos sus trabajos se empastaron y se hicieron una especie de libros de consulta.

La práctica con el método Montessori se hizo con grupo de treinta niños entre los tres, cuatro y cinco años de edad a los cuales se les fue integrado poco a poco a la clase.

Por la diversidad del material y del manejo del mismo, los niños de distintas edades pueden estar en un mismo grupo porque el avance es personal.

Los materiales estaban acomodados por áreas de conocimientos se fueron exponiendo poco a poco para que los niños siempre tuvieran materiales distintos en el transcurso del año escolar. Los niños libremente tomaban el material que deseaban usar; sus actividades grupales se hacían en la línea azul, que en realidad era una área circular, en la que también se podrían acostar, caminar, saltar, etc.

En esta línea más bien área se explicaba el uso del material y algunos niños pasaban a ejercitarlo.

El avance de los niños se iba registrando en una especie de boleta que traía descritos cada uno de los aspectos que se evaluaban.

Al final del curso se hizo un festival y se entregaron los trabajos de los niños.

Los niños de cinco años pasaban a la primaria y los de tres y cuatro continuaron en el mismo grupo pero dentro de éste pasan a otro nivel de enseñanza.

CAPITULO 1

METODOS DE HETEROESTRUCTURACION

1.1 METODOS TRADICIONALES

La Pedagogía contempla las situaciones educativas, incluye los métodos desde diferentes puntos de vista, para ubicar al sujeto y al objeto de conocimiento.

"La Pedagogía es la metodología de la educación. Constituye una problemática de medios y fines, y en esa problemática estudia las situaciones educativas, las selecciona y luego organiza y asegura su explotación situacional".
(1)

Los métodos de heteroestructuración son aquellos donde el educador ejerce una acción en el educando por medio de una materia; un conocimiento constituido puede dividirse en elementos y éstos pueden llamarse objetos siendo instrumentales en la formación del alumno.

En los métodos de heteroestructuración el objeto es considerado de diversas maneras: como un lugar en el

(1) NOT, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. F.C.E. 1a. edición. México, 1983. p. 9.

transcurso de una acción determinada; como los elementos del mundo real tomados aisladamente o interacción y los contenidos del universo simbólico: las personas y sus relaciones entre sí, porque en dicha relación las personas pueden tratarse como sujeto u objeto cognoscente. El individuo es objeto cuando es, a su vez, el lugar de la acción en él ejercida. Es por eso que el alumno al tener el lugar de objeto, queda como el lugar o la cosa sobre la cual el sujeto vierte el aprendizaje, así el alumno no realiza ninguna acción.

Entendiendo que con aprender algo no se llega a conocer la naturaleza del objeto.

"Esto conduce a tratar al alumno como a un objeto y a someter la situación educativa a la primacía del objeto que se dará a conocer. Su eficacia se encuentra comprometida en este cometido". (2)

Los métodos de heteroestructuración se dividen en dos grupos: los primeros comprenden a los métodos basados en la tradición activa; es decir, la transmisión magistral del saber y en los métodos basados en la acción modelante de la acción constituida en la educación mediante modelos.

(2) NOT, Louis. Las Pedagogías del conocimiento. F.C.E. 1a. edición. México, 1983. p. 13.

Recurren a la transmisión de conocimientos y a su reproducción activa en los sistemas de Alain y Chateau.

Los segundos, son los métodos coactivos, se inscriben entre los fundamentados en la transformación de un saber procedente del exterior y, al mismo tiempo, en su elaboración por medio de la acción propia; como en los conceptos de Watson y Skinner.

La educación tradicional propone que las transformaciones del alumno sean las consecuencias de haber impreso en él una serie de huellas, por ello se vuelve prácticamente pasivo durante el proceso de aprendizaje.

En este tipo de educación el lenguaje se vuelve un generador de imágenes que se espera queden impresas en las estructuras mentales del alumno.

El conocimiento adquiere un carácter abstracto y formal pues constituye una síntesis obtenida de un análisis de la realidad en donde el alumno no participa por lo tanto éste no necesita de acción para llegar al conocimiento, sino que logra un aprendizaje a través de la repetición del material que le sea proporcionado.

En consecuencia hay un divorcio entre el conocimiento

y la acción, lo que le permite al alumno encontrar el paso de uno al otro.

Los conocimientos impartidos son aquellos que podrá aprender un alumno estándar y es difícil que en un salón de clase todos tengan la misma disposición afectiva y mental para recibir y asimilar tal discurso.

La forma de evaluar está basada en las pruebas de repetición y por supuesto lo que se evalúa es la capacidad de memorización y no la comprensión que logre de la realidad.

La escuela tradicional transmite al alumno conceptos de la tradición cultural, en vez de hacer que el alumno construya por sí mismo el conocimiento. Esta intenta dar un conocimiento a partir de los sentidos, y se sabe que éste sólo sería un primer paso hacia dicho proceso.

"Otra ilusión estriba en considerar que las percepciones se prolongan pura y simplemente como representaciones. En la misma serie de trabajos, B. Inhelder y J. Piaget, al proceder a un análisis metódico de los imágenes mentales demuestran que estas no derivan únicamente de la percepción; el estudio de las imágenes anticipadoras, sobre todo, revela que intervienen aportes exteriores de origen no perceptivo, de suerte que la imagen mental procede más de la imitación interiorizada,

es decir de la acción que de la percepción". (3)

La percepción del niño es confusa y parcial, esencialmente sincrética, ignora los procesos de análisis y de síntesis; más singular que global, la percepción infantil capta ya sea detalles aislados o bien todos desorganizados, no llega a ser semejante a la percepción de un adulto, sino hacia los diez y once años cuando la maduración nerviosa y el aprendizaje funcional permiten un mejor ajuste de los receptores a la exploración de los estímulos con integración del material recogido en síntesis interpretativas más ricas y más flexibles.

Con este concepto de llegar al conocimiento, el sujeto debería ser activo en la construcción de él mismo.

El maestro es un modelo, no es necesario justificar su actuar, basta con que enseñe; es una educación de producción más que de creación.

Es así como el maestro es portador del saber y lo deposita al ignorante: el alumno.

(3) NOT, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. F.C.E. 1a. edición. México, 1983. p. 31.

La narración es uno de los medios con que llena de contenidos al alumno.

"Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido". (4)

Semánticamente carecen de significado los contenidos, ya que es el significante el que se transmite, pero el significado se tiene que descubrir.

En esta manera de educar el maestro y el alumno tienen una relación basada en la recompensa o el castigo, desde material hasta moral; dependiendo del premio o del castigo así actúa el alumno.

La situación encaminada al logro de objetivos más que el aprendizaje crea en el aula un tipo de competencia donde se presenta una diferenciación entre alumnos aptos e ineptos, es decir, no es un sitio donde todos tengan un mismo lugar y todos puedan aportar algo al grupo, cada quien trabaja para obtener sus logros personales.

La escuela tradicional no permite la participación

(4) FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. S. XXI Editores. 23ava. edición. México, D.F. 1978. p. 71.

del niño en la elección de los temas a conocer no toma en cuenta lo que él desea conocer; es a partir de los programas ya instituidos donde se marca el objeto de estudio. La educación que está basada en el saber magistral no considera la educación moral y espiritual del individuo como parte integrante de su formación.

"Por lo que a los programas se refiere, la escuela tradicional recurre a la razón pura con los niños que son capaces de ejercerla y utilizarla por falta de posibilidades y de materiales adecuados; esto implica que se recargue cada vez más la memoria con unos conocimientos que no tienen fin; así las escuelas aplican y defienden lo que Ferriere denominaba el principio de la incompetencia sirviéndose de un tedio cotidiano, acompañado de infusiones de lógica abstracta, de gramática, de clasificaciones científicas, o de fechas históricas en alta dosis. La escuela ocasiona de esta forma el agotamiento que conduce a la mediocridad. Contenidos tan antinaturales, tan antipsicológicos, no pueden ser impartidos si no es por la fuerza". (5)

Las normas disciplinarias son impuestas desde fuera y no a partir de las decisiones grupales; lo que provoca el constante incumplimiento de las mismas, ya que son las que afectan directamente a los niños.

(5) PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Críticas y alternativas. Editorial LAIA. 2a. ed. Barcelona, España. 1980. p. 57.

La escuela es causante de conflictos en el niño siendo que podría cumplir una función enriquecedora para su integración.

La escuela se deshumaniza y se vuelve capacitadora de personas quienes puedan adaptarse a un medio, pero sin tomar en cuenta sus aspectos emocionales.

1.1.1 Alain (Chartier, Emile)

Para Alain el ser humano cuando es niño debe ser tratado con la dignidad del futuro hombre que será, y el maestro es un ejemplo a seguir por los alumnos como profesor y como hombre.

Es partidario de la idea de no tratar al niño como tal, sino como a un ser formal y disciplinado y no permitirle se rebaje al juego de la infancia.

Se pretende educar al hombre para que llegue en la edad adulta a tener un sano juicio. Pero para lograrlo hay que sacar al hombre de su estado de barbarie primitiva.

"Educar al hombre es sacarlo de la barbarie original para ayudarlo a elevarse hacia lo humano, en todo momento,

pesa sobre nosotros la amenaza de recaer en la barbarie y la humanidad tiene que reconquistarse siempre". (6)

El hombre debe aprender a gobernarse a sí mismo, autocontrolándose y solamente lo logra a partir de una constante práctica que empieza desde los primeros años de vida, pero debe ser educado u orientado para lograrlo.

"La cultura es victoria sobre animadversión y familiaridad con las obras; la virtud es superación, al precio si es necesario de una victoria sobre sí mismo; la verdad es superación de las apariencias y objeto de conquista".
(7)

Educar es ayudar al niño a alcanzar o labrar en sí la personalidad libre que es el ser moral.

Para Alain los instintos deben ser reglamentarios por el juicio, que da el verdadero toque a la cortesía.

La preocupación de Alain son los alumnos que tropiezan en todas partes y se equivocan en todo, aquellos

(6) NOT, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. F.C.E. 1a. edición. México, 1983. p. 50.

(7) NOT, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. F.C.E.- 1a. edición. México, 1983 p. 48.

susceptibles de perder ánimos y desesperar su talento.

Si se instruyeran los ignorantes serían grandes hombres

El niño no está satisfecho con ser niño, sino que quisiera ser hombre, es decir, la ambición más grande del niño es no serlo.

Es por eso que Alain dice:

"Por lo tanto, no prometeré el placer, pero presentaré como meta la dificultad vencida; tal es el cebo que convence al hombre". (8)

El objetivo que plantea Alain es principalmente el humanizar y supone él que debería ser el de cualquier educación.

En la relación maestro-alumno recomienda que el maestro muestre cierta indiferencia afectiva y se interese sin quererlo, con el fin de que los alumnos conformen respeto y admiración por el mismo.

La forma propuesta para transmitir la cultura es la

(8) CHATEAU, Jean. Los Grandes Pedagogos. 4a. reimpre-
sión. México. 1982. p. 232.

imitación de las obras de grandes hombres como Moliere, Shakespeare, etc.

Para Alain el arte de aprenderse reduce a imitar durante mucho tiempo.

La escuela es como un templo donde se cumple un culto. La conmemoración o culto se logra a través de la enseñanza, la disciplina, escuchando, escribiendo e imitando a los grandes hombres, con estos elementos el hombre logra humanizarse, dominarse a sí mismo y a sus pasiones y a educar el espíritu.

Lo importante es en efecto, que el niño conozca su poder para gobernarse y que construya con su trabajo una especie de aprendizaje de ese poder, es decir, debe aprender a fortalecer su voluntad, lo que significa ir formando un carácter, el cual permitirá al hombre ser libre, entendiendo la libertad como no ser esclavo de los instintos sino tener una personalidad que le permita al hombre actuar de manera consciente, de tal manera que sepa elegir lo que le conviene y se haga responsable de sus decisiones. Y será lo que le conviene lo que le haga conservar su dignidad.

"De aquí se deduce que nadie se reali-

zará, ni se conocerá más que en la medida en que haya aprendido a gobernarse y a utilizar su naturaleza de manera integral". (9)

Totalmente humanista Alain propone recobrar al ser humano tanto en lo mental como en lo espiritual.

Los programas no deben proponerlos los niños ni los padres, pero sí deben basarse en las necesidades psicológicas y morales de los niños.

Se propone como método ir de lo conocido a lo desconocido: ello equivale a decir de lo simple y abstracto hacia lo concreto e individual. Alain ofrece al niño un modelo para que él lo copie y reproduzca; él no concibe el dibujo libre, porque el niño no encuentra en éste una liberación.

"Pero en la copia de un modelo halla una seguridad, pues fuera cual fuere el modelo, sólo puede hacerse un dibujo presentable moderando y templando todos estos tumultos del corazón, tan sensibles en el estremecimiento y el peso de la mano". (10)

(9) CHATEAU, Jean. Los Grandes Pedagogos. Edit. F.C.E. 4a. reimpresión. México, D.F. 1982. p. 328.

(10) CHATEAU, Jean. Los Grandes Pedagogos. Edit. F.C.E. 4a. reimpresión. México, D.F. 1982. p. 338.

Igualmente copiando, las obras de los buenos autores; recitándolos el niño se libera de los movimientos de su humor, será más él mismo.

Alain fundamenta su enseñanza en la imitación de las experiencias de personas ejemplares mientras que la Escuela Nueva pretende que el alumno a través de su propia experiencia llegue a conocer las cosas.

1.1.2 Emilio Durkheim

La educación, según el concepto de Durkheim, pretende formar en el hombre un ser social.

Cada sociedad se forja un ideal de hombre, este ideal lo que constituye la base de la educación.

La definición de educación Durkheim, es como sigue:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social". (11)

Por lo tanto, la educación tiene un carácter eminente-

(11) DURKHEIM, Emile. Educación y Sociología. Ed. COLON FON, S.A. México, p. 10.

mente social, la educación ayuda a constituir en el hombre un ser social.

Al ser social lo conforman un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos, donde se reflejan las ideas religiosas, las prácticas morales, las creencias de todo tipo y las tradiciones nacionales o profesionales del grupo donde está inmerso, es decir una sociedad específica.

"Pero de hecho, cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible". (12)

Durkheim postula que el pasado de las sociedades ha creado un conjunto de máximas que dirigen la educación de hoy. Hay para él tantas clases de educación la de la ciudad no es igual a la del campo o la del burgués semejante a la del obrero.

Pero la educación de los niños no deberá depender de la condición social de sus padres. Esta diferencia se hace menor con la especialización.

(12) DE IBARROLA, Nicolás María. Las Dimensiones Sociales de la Educación. Biblioteca Pedagógica. Ed. Caballito. 1a. edición. SEP. Cultura. México. p. 21.

Según Durkheim, debemos dedicarnos a una tarea especial y restringida; hay hombres para pensar y hombres para actuar, porque en su concepto no hay relación entre estas dos habilidades.

"Ahora bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que desligándose del movimiento, recogién dose en sí mismo, apartándose de la acción exterior, el sujeto que se le consagra por completo". (13)

En la sociedad solamente hay una educación homogénea e igualitaria en su momento histórico de la prehistoria. Concibe una cierta homogeneidad, pero en lo que se refiere a cada miembro de la sociedad.

"La educación tiene, pues, por función suscitar en el niño: 1o., cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a aque pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros; 2o., algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia o profesión) considerada igualmente que deben estar presentes en todos aquellos que la integran". (14)

-
- (13) DURKHEIM Emile. Educación y Sociología. Editorial COLOFON, S.A., México, p. 57.
- (14) DE IBARROLA, Nicolás María. Las Dimensiones Sociales de la Educación. Biblioteca Pedagógica. Ed. Caballito. 1a. edición. SEP. Cultura. México, 1985. p. 24.

Es la sociedad quien nos enseña a tener intereses sociales, a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos por medio de las normas, para subordinar nuestros fines a favor de la sociedad.

La educación forma al ideal de hombre planteado por la sociedad, tanto intelectual como física y moralmente, mismo ideal para todos los ciudadanos. También prepara en los niños las condiciones esenciales de su propia existencia y de someterse a las exigencias de la sociedad.

"Es posible que, más para lograr la coherencia de su sistema que por ilusión pedagógica, Durkheim postule que existen en el niño una receptividad y un tradicionalismo que lo predisponen a someterse a la acción educativa del maestro, y la asimile en un acto de sugestión análogo a un procedimiento hipnótico, que ejerce el maestro en el alumno pasivo". (15)

No olvidemos que, principalmente, el fin de la educación es formar al ser social, ya que el hombre, por naturaleza, no tiende a someterse a una autoridad política, a respetar una disciplina moral, a consagrarse o sacrificarse.

(15) NOT, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. F.C.E. 1a. ed. México. 1983. p. 43 y 44.

Durkheim aclara que no hay nada en nuestra naturaleza conducente para formarnos como servidores de divinidades, emblemas símbolos de la sociedad, a rendirles culto o privarnos de algo para prestarles honores.

"El niño al entrar en la vida, no aporta a ella más que su naturaleza de individuo; se trata por consiguiente de ingerir en este ser social conforme al modelo definido por las aspiraciones y las necesidades de la sociedad, ya que por sí mismo no lo lograría. Hay que realizar al hombre no como la naturaleza lo ha hecho, sino como la sociedad quiere que sea". (16)

La educación crea en el hombre un ser nuevo que dejará de ser egoísta y social.

Algunas cualidades morales sólo pueden venir de fuera del individuo, no las trae consigo el individuo al nacer y Durkheim no define si es porque imponen privaciones al individuo o porque dificultan sus movimientos naturales.

La ciencia saca al hombre de la ignorancia y lo vuelve racional.

(16) NOT, Louis. Las Pedagogías del conocimiento. F.C.E. 1ª edición. México 1983 p. 42.

Los hombres, con la educación, se ven tiranizados, sin embargo, estos mismos tienen interés en esa sumisión porque el nuevo ser, que la acción colectiva forma mediante la educación, representa lo que hay de mejor en nosotros, de propiamente humano.

"Ahora bien, la ciencia es una obra colectiva, puesto que supone una vasta cooperación de todos los sabios, no sólo de un mismo tiempo, sino que todas las épocas sucesivas de la historia. Antes de haberse constituido las ciencias, la religión llenaba la misma función: porque toda mitología consiste en una representación, ya muy elaborada, del hombre y del universo". (17)

La ciencia además fue heredada de la religión y ésta es una institución social, por lo tanto, quien nos dará la moralidad será la sociedad.

El individuo en conclusión al querer a la sociedad se ama a sí mismo y se eleva a hombre por encima de la sociedad. En consecuencia la acción ejercida por ésta sobre el individuo a través de la educación, no tiene la finalidad de comprimirlo, destruirlo o desnaturalizarlo, por el contrario, hace del hombre un verdadero ser humano.

(17) Durkheim, Emile. Educación y Sociología. Editorial COLOFON, S.A. México, p. 78.

1.2 METODOS COACTIVOS

Estos métodos se ubicaron para su estudio dentro del modelo de la escuela tradicional por sus características aunque tienen algunas diferencias de las ideas de Alain y Chateau, sobre todo en el cómo enseñan a sus niños.

"Los métodos coactivos se inscriben entre los que se basan en la transmisión de un saber procedente del exterior y los que se basan en su elaboración por medio de la acción propia. La educación se cimenta en procesos de aprendizaje que requieren la actividad del alumno, pero esta actividad es guiada desde el exterior por un pedagogo que actúa directamente (mediante la mayeútica) o a través de un dispositivo apropiado (colección de fichas, libro de ejercicios, computadora, etc.), detrás del cual se oculta el pedagogo".
(18)

Para los métodos coactivos el aprendizaje consiste en comportamientos distintos de los que tenía el individuo antes de ser capacitado. En la capacitación los alumnos pueden actuar material o verbalmente en base a un programa que estructura el maestro.

El maestro es el que opera los comportamientos a seguir

(18) NOT, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. Editorial F.C.E. México, D.F., 1983 1a. ed. p. 18.

en los alumnos y para eso dirige las actividades previamente analizadas, seleccionadas y ordenadas; estará pendiente de todas las reacciones y conductas para reforzar o inhibir aquellas conductas que conduzcan al individuo a responder como se espera. Para organizar el material se auxilia el maestro de los recursos que proporciona la programación de la enseñanza o enseñanza programada.

"Se puede definir la enseñanza programada como una forma de instrucción en la que cierto modo de estructuración de la materia por enseñarse provoca en el alumno una actividad apropiada para que la asimile". (19)

El objetivo de los métodos coactivos consiste en provocar la acción del alumno de manera que adquiriera el conocimiento en forma de comportamientos organizados, sin embargo en este método es mucho más importante la acción ejercida sobre el alumno que la acción de él. El alumno participa activamente sólo en parte, pues se supedita al material ya programado.

A partir de las anteriores caracterizaciones se expone la sistematización conductista como perteneciente a los

(19) NOT. Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. Editorial F.C.E. México, D.F. 1a. edición. p. 65. Edito

métodos coactivos.

1.2.1 Skinner, B.F.

La explicación que da Skinner del aprendizaje se fundamenta en su teoría del conocimiento operante o instrumental.

"Esta área de investigación está ligada al nombre de B.F. Skinner (1904) psicólogo de Harvard, quien descubrió los principios básicos del condicionamiento operante, lo sistematizó en varios libros y artículos (Skinner, 1938; 1953; 1959) y los aplicó a la educación, a los problemas clínicos, a la conquista del espacio y a los problemas sociales". (20)

La educación se logra a través del aprendizaje el cual se obtiene, según postulados de Skinner, por medio del condicionamiento que logra el maestro sobre el alumno.

La base sobre la cual actúa el condicionamiento es el refuerzo.

"Para adquirir y mantener una respuesta condicionada tiene que ser reforzada.

(20) ARDILA, Rubén. Psicología del Aprendizaje. 17a. - Edición. Editorial Siblo XXI. México. 1982. p. 60.

Refuerzo es la condición de estímulo que sigue a la respuesta condicionada y que la afianza". (21)

Para Skinner, la enseñanza es la disposición de contingencias de reforzamiento que permitan acelerar el aprendizaje, para lograr un aprendizaje en los alumnos, se organizará un programa que incluya reforzamientos graduales a las actitudes que se quieran ver repetidas en los alumnos, y no para reforzar las acciones a evitar, por lo tanto, el aprendizaje dependerá de la acción del maestro ejercida sobre la actividad del sujeto.

"El concepto de refuerzo es central para el condicionamiento, pero es bastante evasivo cuando se aplica a las condiciones ordinarias de una clase, ya que no es posible decir de antemano cuáles serán las condiciones que estarán reforzando". (22)

El maestro tendrá que formular algunas hipótesis sobre que será lo que se está reforzando, y si es que el aprendizaje de la respuesta apropiada.

El conocimiento de la respuesta correcta sirve, tam-

(21) MORRIS E., Eson. Bases Psicológicas de la Educación 2a. edición. Ed. Interamericana. México. 1978. p. 45.

(22) MORRIS, E. Eson. Bases Psicológicas de la Educación 2a. ed. Ed. Interamericana. México. 1978. p. 45.

bién, como auto-refuerzo al alumno. Si el refuerzo no acompaña a la respuesta adquirida, se debilitará y desaparecerá con el tiempo.

Esta eliminación de la respuesta condicionada se llama extinción.

Una respuesta condicionada extinguida mostrará una recuperación espontánea, después de un período de descanso durante el cual se supone que la inhibición se ha extinguido. Ahora bien, en el individuo los reforzadores pueden ser recompensas materiales o bien la satisfacción sentida por el descubrimiento de un vínculo de conformidad entre la respuesta propuesta y la respuesta que había de dar, es decir, a nivel humano la motivación no consiste solo en reducir impulsos, sino también en conocer los resultados y saber que se está agradando al maestro o se le está perjudicando.

"La aplicación pedagógica del condicionamiento operante consiste en graduar el aprendizaje, iniciar al alumno por los conceptos o elementos más sencillos a fin de irlo conduciendo hacia niveles de conocimiento más complejos, aumentando la profundidad y complejidad de los mismos, indicando a los alumnos sobre los logros obtenidos, aplicando reforzadores". (23)

(23) HERRERO GONZALEZ, Lucía. Sistemas de Enseñanza y Medios Auxiliares. Material mimeografiado. p. 14

Al maestro corresponde la tarea de mostrar la enseñanza del material por aprender e intentar que el estudiante descubra el valor del objeto de estudio por aprender. Es él quien selecciona, organiza y determina la actividad de los alumnos y elige los estímulos para que los alumnos muestren nuevas conductas.

Skinner habla de imprimir conductas en los alumnos.

"Los contenidos juegan aquí un papel referente en función del cual las conductas cambian. Sin embargo, no está previsto que los cambios de conducta lleguen a modificar o cuestionar los contenidos; lo deseable es el encadenamiento de conductas que asegure la incorporación del contenido tal cual es".
(24)

El aprendizaje basado en el conductismo, difiere de la escuela tradicional donde el alumno tiene una actividad que se convierte en conducta observable, medible, etcétera.

Para mejorar el aprendizaje Skinner, en 1954, decidió inventar una forma para mecanizar el aprendizaje conforme al nivel escolar.

(24) EZPELETA, Justa. Cuadernos de Formación Docente. E. N.E.P. Acatlán No. 13. p. 15.

miento, que oriente su estudio a la obtención de datos observables del comportamiento verbal y motor". (27)

Watson sostenía que la mayoría de las conductas en el hombre son aprendidas, otras instintivas como el miedo, la ira y el amor.

El aprendizaje se basa en el ensayo de la prueba y el error, resultando de un caso sencillo de condicionamiento.

A la conducta humana la dividió en explícita e implícita, la primera comprende todas las actividades observables tales como pasear, hablar, sonreír, etcétera, e incluye en la conducta implícita la secreción de las glándulas, algunas contracciones musculares y las funciones viscerales y nerviosas.

La educación, en el concepto de Watson, es un condicionamiento y debe ser impartida por los padres con una orientación conductista.

Watson considera dentro del aprendizaje a la totalidad,

(27) HADDAD SLIM, Mario. Psicología y Aprendizaje, una aventura intelectual. Libros McGraw-Hill de México, S.A. de C.V. México. 1978. p. 99.

las partes y sus relaciones entre sí además dice que debe darse a los individuos tareas con sentido y que esté acorde con la capacidad del sujeto.

"El aprendizaje no es un proceso simplemente intelectual sino también emocional. El individuo tiene metas en el proceso de aprender las cuales deben ser claras y precisas para ser afectivas". (28)

El aprendizaje desde el punto de vista conductista se basa en el reforzamiento y en el ensayo-error. Es el maestro quien reforzará a los alumnos en su aprendizaje, como lo propone Skinner. En consecuencia el coordinador emocional es el maestro y es el organizador del material con valor en contenidos para el alumno.

"En el aprendizaje todo comportamiento que se refuerza, tiene más probabilidad de repetirse que el que no se refuerza; el refuerzo más efectivo, es aquel que sigue a la acción inmediatamente". (29)

En el aprendizaje el castigo, aclara Watson, no lleva

(28) ARDILA, Rubén. Psicología del Aprendizaje. S. XXI 17ava. ed. México. D.F. 1982. p. 32.

(29) WOLMAN. Benjamín. Teorías y Sistemas Contemporáneos. Ediciones Martínez ROCA, S.A. Barcelona, España. 1968. p. 93.

a aprender nada y sí crea una aversión del alumno por el aprendizaje.

El refuerzo puede consistir en un premio material o afectivo, pero puede reforzar el solo hecho de lograr una meta deseable.

Watson es partidario de que el alumno tenga la opción de elegir el material que se ha de aprender pues de esa forma se permite al alumno explorar, proponer variaciones, dar una crítica para finalmente dar sus conclusiones propias. El maestro debe dosificar el material para que no resulte demasiado fácil o difícil, que sea un aprendizaje logrado gradualmente. Se gradúa el material para evitar el total o parcial olvido, ya que el material se puede olvidar debido a que el hombre vive al tiempo que aprende otras experiencias que suelen ser interferencias que afectan la retención del contenido.

"Nada se olvida completamente una lengua extranjera, por ejemplo, de la cual no se recuerda aparentemente nada en un momento dado, puede reaprenderse en menos tiempo del que requirió aprenderla por primera vez; este criterio de aprendizaje, muestra que el material no se había olvidado del todo". (30)

(30) ARDILA, Rubén. Psicología del Aprendizaje. S. XXI
17ava. edición. p. 32.

Una diferencia entre Watson y otros conductistas es que él le atribuye al individuo su participación mental y consciente en la realización de sus conductas.

CAPITULO 2
METODOS DE AUTOESTRUCTURACION

2.1. METODOS ACTIVO, INDIVIDUAL Y COLECTIVO

Los métodos de autoestructuración proponen diferentes situaciones en el quehacer educativo, ya que el alumno tiene la posibilidad de participar en su aprendizaje como sujeto de conocimiento y no como objeto.

"Esto conduce a tratar al alumno como a un sujeto y a someter la situación educativa a la primacía del sujeto. Su eficacia se encuentra comprometida con este cometido". (1)

Se pueden considerar métodos de autoestructuración los utilizados por los representantes de la Escuela Nueva; movimiento surgido a finales del siglo XIX, donde se hace un replanteamiento pedagógico para saber educar a un nuevo hombre.

La escuela, a través del tiempo, ha sido un reflejo de la sociedad, por ello es sensible a los problemas originados por la misma.

(1) NOT, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. F.C.E. México. 1983. p. 13.

En la sociedad de aquel tiempo aún permanecían frente a la nueva vida política, social y económica, restos de una educación que se contradecía con el progreso, lo cual originó un conflicto inevitable.

La guerra de 1914-1918, causó muchos desajustes todavía sin una posible solución. La Escuela Nueva significaba la alternativa para algunos educadores, conducente a un serie de transformaciones políticas, caracterizadas por la obtención de la democracia, la libertad, la igualdad y la fraternidad, anhelos que terminarían con las injusticias y las diferencias de las clases sociales.

"La educación nueva surge también como reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosóficos y, sobre todo, como reacción a la educación tradicional". (2)

Para el movimiento nuevo, la infancia tiene un significado diferente, ésta es una edad cuya importancia responde a necesidades particulares.

La educación debe orientarse al presente no al futuro,

(2) PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas. Editorial LAIA. 2a. ed. Barcelona, España. 1980. p. 27.

donde se permita al niño vivir feliz y plena su infancia; también desarrollar las cualidades latentes en él y su propia naturaleza infantil, en vez de llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por los adultos.

Jesús Palacios divide a la Escuela Nueva en los siguientes movimientos:

La etapa romántica representada por Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Tolstoy y Key.

La segunda corriente de los grandes sistemas, la que más autores, obras y experiencias proporcionó al movimiento, está representada por Dewey, Claparede, Montessori, Decroly, Kerschnsteyner y Ferriere, quienes caracterizan esa fructífera etapa.

La Escuela Nueva se encarga de encontrar los intereses de los niños, los cuales varían con la edad; de no recurrir a la razón pura y a la memorización solamente.

Ferriere pensaba que con el tedio cotidiano y la lógica abstracta, la gramática, las clasificaciones científicas o las fechas históricas en altas dosis, se ocasionaba el agotamiento generador de la mediocridad. Contenidos

tan antinaturales, tan antipsicológicos no pueden ser impartidos si no es por la fuerza.

De tal manera, la educación se vuelve impositiva y autoritaria, pues sujeta y moldea durante años a los alumnos, por lo tanto el niño no encuentra alegría en el trabajo, porque no tiene movimientos espontáneos.

El niño necesita cierta variación; debe ser capaz de escuchar, actuar, dibujar, redactar, memorizar, considerar un asunto desde perspectivas distintas y atractivas; tener contacto con la realidad, pero someterlo a una gimnasia intelectual sin otras expectativas, no lo beneficia.

Dice Ferriere que hay cierto tipo de niños quienes se someten, consienten y absorben lo ofrecido por el adulto, renunciando a su autonomía y otros se oponen a lo que se les enseña en la escuela.

"... pero no os engañéis: lentamente, subterráneamente, su naturaleza se desdobra". (3)

(3) PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas. Editorial LATA. 2a. ed. Barcelona, España. p. 58.

Puede describirse un tercer movimiento, surgido sobre todo a raíz de la guerra de 1914-1918, entre quienes se puede distinguir a los franceses Cousinet y Freinet, los ingleses Neill, Reddie y Hahn.

Otro gran iniciador aparte de Ferriere es Dewey quien creó en Chicago su escuela laboratorio o escuela experimental, centrándose en los intereses y necesidades de cada edad.

Dewey puso especial énfasis en la atmósfera de su escuela, haciendo de ella una comunidad en miniatura una sociedad embrionaria donde cada niño tenía su propio trabajo y desempeñaba su papel. Se logró desarrollar en el niño los sentimientos de cooperación mutua y de trabajo positivo para la comunidad.

Convencido Dewey de que no puede haber democracia en la sociedad si no hay democracia en la escuela; fomentó el democratismo permitiendo en sus clases la participación.

Otro defensor de la camaradería ha sido Neill. Desde su punto de vista la solidaridad y la cooperación vienen a sustituir el aislacionismo tradicional, y las clases empiezan a entenderse como grupos y como comunidades.

El trabajo en grupo fomenta las relaciones interpersonales.

El autogobierno, por último, es una práctica corriente en la Escuela Nueva, por su capacidad organizativa; el autogobierno ayuda a liberar tensiones a través de la discusión honesta, ocasiona menos resentimientos en los alumnos.

Montessori trabajó principalmente en su Casa Dei Bambini con niños deficientes mentales e hizo el descubrimiento de una serie de principios que enseguida trasladó a la educación de niños normales.

Ante todo la libertad permite al niño ser responsable, espontáneo y sus necesidades van surgiendo libremente la actividad en forma de juego da respuesta a sus intereses y resulta educativo para el niño.

La educación en libertad a través de la acción juego, y actividades sensoriales adecuadas a la evolución del niño, son la aportación de la doctora a la nueva concepción del proceso educativo.

En 1921 en el Congreso de Calais se fundó la Liga Internacional de la Educación Nueva, como un intento de hacer

florecer los sentimientos de la humanidad y como contrapartida a la guerra y a la violencia que ésta generó en los educadores.

La Escuela Nueva y sus representantes vuelven los ojos hacia las aportaciones de la sociología antifacista, para fomentar el quehacer de formar a los alumnos para la comprensión y el amor.

Una perspectiva de la Escuela Nueva nos la proporciona Mendel dividida en tres perspectivas distintas: 1) totalitaria, 2) de transición, 3) socialista.

La primera tendencia está constituida por las escuelas nuevas inglesas y alemanas; algunas instituciones francesas como la escuela de Les Roches, fundada por Demolins, y ciertos movimientos juveniles de inspiración militar de ideología autoritaria.

Cecil Reddie propone que el adolescente debe ser protegido del vicio a fin de que en el futuro se encuentre en condiciones de reformar a la sociedad. Reddie plantea una educación para las clases dirigentes, destinada a formar seres humanos hermosos, valientes y puros. Se desinteresa de la educación de las masas, a las cuales deberá adiestrar para que obedezcan a las élites.

En 1919 Kurt Hahn, discípulo de Reddie, funda en Salem cerca del Lago Constanza, un centro para adolescentes; Hahn nunca adoptó una clara posición contra Hitler, hasta tal punto llegaba su convicción de que su sistema de educación podría resolver los problemas políticos de Alemania.

En Alemania las escuelas nuevas -Landerziehungsheime- estaban muy próximas a los principios de Cecil Reddie.

La segunda tendencia más cercana a la Escuela Nueva en Inglaterra y Francia estaba constituida por educadores como: Dewey, Montessori, Decroly, Claparade y Ferriere, quienes se opusieron a la educación maestra.

"El niño quien se torna dueño de su aprendizaje, y el adulto debe limitarse a crear las condiciones favorables mediante centros de interés, trabajo en grupo, material científico, actividad funcional. La educación no consiste ya en preparar al niño para su futura condición de adulto, sino, por el contrario, en permitirle vivir plenamente su condición de niño". (14)

A esta segunda tendencia la considera Mendel de trasi-

(4) MENDEL, Gerard y Christian Vogt. El Manifiesto de la Educación. 8a. ed. Siglo XXI. México, D.F. 1981. p. 178.

ción, porque corresponde a tiempos de investigación educativa.

La tercera tendencia la describe el autor como socialista y Freinet es un representante de ésta.

Freinet intentó evitar la separación entre la escuela y la vida.

La escuela Nueva vivió diferentes procesos intentando hacer una ruptura con la escuela tradicional. No es propiamente la actividad la que caracteriza a la escuela nueva, sino un conjunto de actividades resultado de una serie de procesos de autocrítica vividos por los educadores y por las influencias de los libros que habían leído; todo ello los llevó al intento de renovación que cada uno realizó.

"Según G. Snyders, históricamente, la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y las lagunas que aparecen como características de la educación tradicional, una educación que, tal y como J. Vial la caracteriza, disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria, desconoce tanto la riqueza física, estética, caracterial y social del educando como su singularidad, una educación que desconoce las enseñanzas de la psicología del desarrollo, que no establece nexos entre la motivación y el aprendizaje y cuya eficacia, por

ser magicocéntrica, descansa en el poder del requerimiento del oficiente". (5)

En esta escuela nueva el niño no es conceptuado como irracional y confía el educador en que respeta su naturaleza, es decir no atenta el niño como el adulto contra sí mismo, por lo tanto el niño es el centro de quehacer educativo.

La psicología del desarrollo del niño deja ver que éste puede aportar de sí en su formación ya que no es un ser vacío, posee experiencias que unidas a lo que sigue vivenciando en la escuela y en la vida en general crearán en él nuevos conceptos.

"El niño concebido como adulto incompleto, desaparece de la escena escolar para dar paso a un niño persona, con atributos propios y particulares a partir de los cuales será posible su educación". (6)

-
- (5) PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas. Editorial LAIA. Barcelona, España. 1980 p. 27.
- (6) EZPELETA, Justa. Cuadernos de Formación Docente. No 13. E.N.E.P. ACATLAN., UNAM Coordinadora de la Publicación Concepción Maragno Freire. Modelos Educativos: Notas para uncuestionamiento. p. 18.

Para Claparede la infancia tiene su finalidad en sí misma ya que tiene leyes propias y necesidades particulares hasta hoy ignoradas.

La escuela debe ser la vida misma, no una preparación para ésta. El conocimiento del niño adquiere una importancia primordial porque ayuda a entender cómo se forman su carácter y su personalidad.

La relación maestro-alumno cambia, el primero se vuelve un maestro democrático y es un miembro más del grupo, éste está atento a los intereses y al proceso grupal de los niños. Deja de ser el poseedor del saber para convertirse en un asesor con más experiencia y que puede proporcionar consejos y asesoría tanto en problemas de conocimientos como grupales.

El educador enseña como organizar colectivamente la clase para llevar a cabo su tarea educativa.

"La nueva actitud comporta una sobrevaloración de la conducta en detrimento de la palabra del maestro. El ejemplo vale más que la palabra porque, como decía Neill, otro decidido defensor de la camaradería, es necesario darse cuenta de que hablando no se puede enseñar nada de valor. Lo que puede e instruye a los niños no es lo que

el maestro les dice, sino lo que es". (7)

El conocimiento, la disciplina, la colectividad, todo eso tiene que ver con la nueva concepción de escuela donde la relación maestro alumno es fundamental porque juntos es como se organizan para el logro del desarrollo social intelectual y efectivo de ambos.

Cuando el niño participa de su educación se vuelve capaz de tomar decisiones en todas las áreas de su vida.

"El fin de la nueva educación no es hacer un aristócrata, ni un académico, ni siquiera un hombre de clase media, sino un hombre moderno adaptado a las nuevas estructuras urbanas y a los nuevos sistemas de mocráticos de gobierno". (8)

El conocimiento o verdad que se construye en la escuela es aquello que el niño va descubriendo en la solución de problemas diarios, en el vivir mismo y se logra a través de la experiencia vivida, claro siempre con una guía que nos dirija.

-
- (7) PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas. Editorial LATA. 2a. ed. Barcelona, España. p. 33
- (8) GUEVARA, Niebla Gilberto. Introducción a la Teoría de la Educación. Teoría de la Educación 1a. ed. Editorial Terra Nova. México, D.F. 1984 p. 75.

La disciplina no es coactiva, ya que el niño es el que establece las normas que van siendo necesarios para que se logre el respeto y cada quien pueda realizar sus actividades con autonomía y sin saboteos de sus compañeros. El niño se ve normado por el grupo y no por un sólo individuo, por lo tanto, los maestros trataron de no ser arbitrarios sino de formar parte del grupo, sin caer desde luego en el abandono.

Para Piaget: "... las disciplinas necesarias siguen siendo más eficaces cuando son libremente aceptadas que sin este acuerdo interior. Por lo tanto, los métodos activos no conducen a un individualismo anárquico, sino a una educación de la autodisciplina y el esfuerzo voluntario, especialmente si se combinan el trabajo individual y el trabajo por equipos". (9)

La disciplina sentida como necesaria por el niño al querer ser respetado, le permite proponer normas para hacer mejor la convivencia y poder realizar su trabajo académico.

En la escuela Nueva el conocimiento será descubierto por el alumno, en la solución de los problemas cotidianos; es por eso que los programas deben redactarse en función

(9) PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. Editorial Ariel 5a ed. México, D.F. 1981 p. 81.

de las posibilidades y necesidades del niño.

"La escuela debe establecer una continuidad con la vida. La manera para lograrlo tendrá expresiones particulares según los diferentes métodos: desde hacer de la escuela un ambiente parecido al de la comunidad hasta impulsar a los alumnos a salir de la escuela para inofrmarse y participar con la comunidad". (10)

Para lograr los conocimientos los pedagogos mencionados sugieren que sea a partir de la inquietudes de la colectividad, y que es en grupo como los niños deben trabajar, los niños con el tiempo irán aprendiendo a elegir y decidir si se les respeta aunque dolorosamente a veces se equivoquen, por supuesto el guía está pendiente de que no cometa errores que hagan peligrar su seguridad ó de los otros.

La escuela empieza en la época de Freinet a entenderse más como comunidad que como una suma de individuos, en ésta se promueven el amor al prójimo, la solidaridad y las actitudes democráticas.

(10) GUEVARA, Niebla Gilberto. Introducción a la Teoría de la Educación. Teoría de la Educación la. ed. Editorial Terra NOva. México, D.F. 1984 p. 77.

"El autogobierno, por último es una práctica corriente de la Escuela Nueva, pues su capacidad terapéutica es muy valorada; el autogobierno, en efecto, libera tensiones a través de la discusión honesta, ocasiona menos resentimiento que la autoridad adulta; evita asociar a los maestros con otros adultos disciplinarios que el niño conoce; enseña la democracia y la solidaridad". (11)

En la comunidad se discuten o dialogan los intereses, las inquietudes y las emociones que se dan en las relaciones humanas; todo ello le concede al niño libertad para expresarse y la oportunidad de descubrir por sí mismo cómo es el mundo en el que vive.

Para Freinet la comunidad es primordial porque es el móvil principal para que adquiriera sentido el trabajo, por lo tanto existe una relación dialéctica entre el individuo y el grupo, y cada uno es, en función del otro.

En conclusión Freinet y Montessori así como los representantes de la escuela nueva nos proporcionaron los métodos y las técnicas que a ellos les dieron resultado, pero lo importante es que más allá de las técnicas y los métodos, regalaron sus experiencias educativas que formaron parte de su vida misma.

(11) PALACIOS, Jesús. La Cuestión escolar Editorial LAIA 2a. ed. Barcelona, España p. 33.

2.2. POSTULADOS DE MARIA MONTESSORI

A lo largo de su trabajo la doctora Montessori descubrió que el ser humano y en este caso el niño tiene un desarrollo natural que comienza en sus primeros años de vida.

Consideraba que había en el niño una necesidad intrínseca de aprender y una gran facilidad para lograrlo en algunas áreas.

En varias ocasiones el método Montessori ha sido utilizado solamente como un método de enseñanza y se le dá poco valor a las ideas humanistas y morales que tanto importancia tuvieron para la doctora.

María Montessori dio a la infancia un papel preponderante, un lugar hasta ese momento no había tenido. Para ella el infante sería el hombre del mañana, por lo tanto no sólo debíamos ocuparnos del ambiente del adulto sino también de procurarle al pequeño el suyo propio; no como quien organiza un ambiente para un objeto exterior sino considerado como la parte más importante del hombre que está en plena formación. El adulto entonces tiene como tarea proporcionarle los medios para que vaya desarrollándose, sin embargo el adulto no ha podido educar de dicha

manera a causa de que no sabe amar al niño, por sus propias limitaciones personales que son inconscientes, de tal manera que la doctora Montessori asegura que el adulto debe modificarse y adquirir un conocimiento amplio del niño y sus procesos.

El adulto tendrá que conocerse a sí mismo auxiliándose de la psicología, para después poder entender lo que se refiere al niño y lograr un progreso moral.

"El adulto se ha hecho extraño respecto del niño, no egoísta pero extraño, pues considera todo cuanto se refiere al niño síquico, como si se refiriera a sí mismo, logrando la incomprensión del niño. Y este punto de vista hace considerar al niño como un ser vacío que el adulto debe llenar con sus propios esfuerzos; como un ser inerte e incapaz para el cual el adulto todo lo debe hacer; como un ser sin guía interior, que el adulto debe guiar desde el exterior". (12)

La doctora hace énfasis en la importancia que tiene el recién nacido, por lo general se preocupan los individuos de la madre y poco por el pequeño, aunque en la actualidad hay más cuidados, es necesario que exista mayor atención y dedicación para el niño ya que éste

(12) MONTESSORI, María. EL NIÑO. El secreto de la infancia. Ed. Diana. 6a. impresión. México, D.F., p. 39.

no es sólo uncuerpo dispuesto a funcionar; es un embrión espiritual provisto de directrices síquicas latentes y hay que ayudarlo para que se adapte al mundo exterior. Por lo general es la religión la que hace referencia del espíritu del niño y no así la ciencia, este espíritu está en el cuerpo de los seres humanos y se manifiesta en la formación de la personalidad de los sujetos y se va conformando con la educación y que marca una diferencia fundamental con los animales, puesto que éstos últimos ya nacen con algunos comportamientos bien definidos como en el caso de las hormigas en las que por instituto conforman su organización social.

"Se podría decir que la diferencia psíquica entre el animal y el hombre es ésta: el animal es como el objeto fabricado en serie cada individuo reproduce rápidamente los caracteres uniformes de toda especie. En cambio, el hombre es como un objeto fabricado a mano: cada uno tiene un espíritu creador propio que lo convierte en una obra de arte de la naturaleza". (13)

El desarrollo de ese ser, no se dá por sí solo hay que ayudar a que fluya desde el interior para que se conforme la personalidad de ese niño.

(13) MOTESSORI, María. EL NIÑO. El secreto de la infancia. Ed. Diana. 6a. Impresión. México, D.F. p. 67

Se apoyará al individuo pensando en él como un ser que posee una vida psíquica activa, la cual se irá manifestando lentamente conforme vaya madurando.

El niño necesita para su desarrollo un ambiente exterior adecuado, cálido y amoroso por lo tanto el adulto tiene una gran responsabilidad pues verá al niño como un ser en proceso de formación y que necesita comenzar a fortalecer su voluntad y su conciencia, al esforzarse para asimilar el ambiente para unificar su personalidad.

Es gracias al espíritu que el niño puede actuar no sólo por instintos sino que se humaniza y madura.

En el método Montessori la psicología jugó un papel importante, porque esta ya no se basaba en conocimientos puramente filosóficos sino en nuevos descubrimientos acerca del desarrollo de la personalidad del niño.

"La psicología necesaria era para ella una psicología en acción, que vigilara las eclosiones y las revelaciones y comprendiera el proceso a la luz de la acción educativa misma, dominando las dificultades y los auxiliares que corresponden a aquélla, por parte del niño, captando en lo vivo las transformaciones que se operan en él y las fuerzas que se revelan y lo impulsan

a actos e integraciones sucesivas". (14)

La educación Montessori proponía una pedagogía que se basara en lo científico, es decir, que se inspirara en la naturaleza y las leyes del desarrollo del niño.

"El impulso quizá más constructivo, eficaz a la renovación pedagógica europea lo dio la que suele llamarse pedagogía científica porque en vez de fundarse en tendencias filosóficas o visiones del mundo quiso apoyarse esencialmente en los nuevos conocimientos sobre el hombre y el niño, adquiridos sobre todo por ciencias nuevas y vigorosas como la psiquiatría y la psicología". (15)

Aunque la doctora Montessori apoyaba las teorías psicológicas, estaba en contra de la psicología Pavloviana, ya que les reprochaba que no tomaban en cuenta los procesos mentales y que se basaban únicamente en lo observable y comprobable en lo que a conductas se refiere, en cambio para ella el hombre aparte de procesos mentales tiene una parte espiritual que le permite educarse y humanizarse.

(14) CHATEAU, Jean. Los Grandes Pedagogos. 4a. reimpre -- sión. Editorial F.C.E. México, D.F. 1982 p. 297

(15) ABBAGNANO, N. y A. Visalberghi. Historia de la Pedagogía. 4a. ed. Editorial F.C.E. México, D.F. México, D.F. 1979. p. 664.

La educación de los niños debe empezar desde que son pequeños porque es la edad en la que tienen períodos que les permiten adquirir ciertos conocimientos con más facilidad, es decir, cuando el niño nace una construcción psíquica primitiva que va evolucionando, no nace sabiendo sino con la predisposición a construir por ejemplo: el lenguaje y lo mismo ocurre en la totalidad del mundo psíquico.

El niño en su desarrollo va teniendo períodos sensitivos que son lapsos de tiempo determinados en los cuales tiene una especial sensibilidad para adquirir algunos conocimientos.

"Esta sensibilidad permite el niño ponerse en contacto con el mundo exterior de un modo excepcionalmente intenso. Y entonces todo le resulta fácil, todo es entusiasmo y vida". (16)

Cuando en un período sensitivo ya ha adquirido unos conocimientos éste se apaga pero otros se despiertan y así la infancia se vuelve una constante conquista y el niño goza de todos sus nuevos descubrimientos.

(16) MONTESSORI, María. EL NIÑO. El secreto de la infancia. Ed. Diana. 6a. impresión. México, D.F. p. 79.

Si cuando atraviesa estos períodos encuentra limitaciones puede sufrir trastornos, deformaciones y un martirio espiritual que aun se desconoce y que todos llevamos en el inconsciente, y se puede manifestar con reacciones violentas y con desesperaciones que se consideran a veces por el adulto caprichos.

"Los caprichos son la expresión de una perturbación interna, de una necesidad no satisfecha crea un estado de tensión; representa un intento del alma por reclamar, para defenderse". (17)

La doctora considera que es desde esta edad que el niño puede empezar a enfermarse del alma, y para evitarlo es necesario no tratar al niño como un ser carente de vida psíquica sino como a alguien que está en proceso de autoconstruirse y el adulto nada más le proporcionará los medios necesarios para procurarse por sí solo.

Hay que cuidar al niño para evitar en él deformaciones morales como la soberbia, el ansia de poder, la avaricia y la ira que hacen al hombre infeliz.

(17) Ibidem p. 84.

Al final de primer año el período sensible más importante es el aprendizaje del orden; en las diversas observaciones de Montessori el niño mostraba un interés muy particular porque cada objeto se conservara en el mismo lugar, por ejemplo: cuando los niños jugaban a las escondidillas querían encontrar al que se había escondido en el mismo lugar siempre, por lo tanto el niño era repetitivo debido a que está pasando por un período sensitivo que le hace buscar el orden y es en ese momento cuando debemos enseñar lo que conduzca al niño a sentirse ubicado dentro de un espacio ordenado.

La sensibilidad al orden es dividida en dos tipos: el orden externo y el interno.

"La sensibilidad por el orden existe en el niño simultáneamente bajo dos aspectos: uno exterior, en cuanto a las relaciones entre el niño y el ambiente, y uno interno, que da sentido de las partes del cuerpo que actúan en los movimientos y en sus posiciones. Es lo que podríamos llamar orientación inferior". (18)

Estos dos órdenes aunque independientes tienen relación uno con el otro, es decir la formación del orden exterior

(18) MONTESSORI, María. EL NIÑO. El secreto de la infancia. Ed. Diana 6a. impresión. p. 102.

favorece el interior y viceversa.

En lo que respecta al desarrollo de su inteligencia el niño no debe permanecer pasivo en su aprendizaje, ya que este tiene una vida psíquica activa.

Hasta aproximadamente los cinco años el niño tiene una gran curiosidad por ver todo, tocar todo por esa ansia que tiene de conocer lo que le rodea, en razón de esto la doctora creó materiales adecuados para que el niño manipulara, observara y experimentara; para que desarrollara su motricidad, su coordinación al caminar, madurez en consecuencia del trabajo que hiciera con las manos, y madurez para la lecto-escritura etc. y en esa forma se aprovechan los períodos en los que con mayor facilidad el niño adquiere todos estos conocimientos.

Para que el niño logre un desarrollo natural debe ser impulsado hacia una constante actividad y esfuerzo; creándole un medio ambiente para que se logre ese objetivo. Además de un medio ambiente de belleza, orden y realidad.

En este método hay dos aspectos fundamentales: el ambiente que incluye los materiales, los ejercicios pedagógicos y la maestra que es la guía en el salón de clases.

El medio ambiente cumple con el objetivo de satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño.

El ambiente debe estar lleno de vida para motivar al niño a que satisfaga su curiosidad. Además debe ser un lugar en donde el niño no dependa totalmente de la maestra, sino que tenga libertad para elegir, manejar sus inquietudes y llegar a sus propias conclusiones.

La escuela montessoriana realiza así condiciones de armonía y de equilibrio entre el niño y su medio escolar y éstas son favorables para la actividad del alumno en la medida en que la facilitan y la estimulan por las iniciativas que permiten.

La maestra juega un papel importante en la escuela Montessori porque guiará al alumno a manejar sus materiales y además tendrá la inteligencia para conformarle las condiciones indispensables, para que se logre el objetivo que es el aprendizaje del alumno. Otra labor de la maestra es la de observar a los niños para evaluar el proceso de cada uno y motivarlos a nuevos conocimientos y descubrimientos.

"Para que la maestra pueda desempeñar este papel clave en el medio ambiente del niño, deberá abrirse claramente

a la vida y al proceso de convertirse en ella misma. Si es una persona rígida para quien la vida se ha vuelto existir más que crecer, no será capaz de preparar un medio ambiente vivo para los niños". (19)

En el salón de clases la maestra enseña la posible organización y utilización del material, no impone, solamente provee y está pendiente de lo que cada uno pueda necesitar.

Al niño se le enseñará a dirigir su voluntad para que realice acciones hacia fines determinados, además de que aprende a disciplinarse con base en la realización de trabajos constructivos y aprende qué actos son antisociales y destructivos, para evitar que ofendan o molesten a los demás.

En el salón los alumnos pueden trasladarse de un lugar a otro para elegir su material, y se sugiere que el maestro no evite los movimientos espontáneos y que no imponga tareas arbitrarias.

(19) POLK, Lillard Paula. Un Enfoque Moderno al Método--
Montessori. 6a. impresión. Editorial Diana. México,
.D.F. 1985 p. 80.

La maestra procura no intervenir en las relaciones sociales de los niños, en donde el trabajo a pesar de ser individual, puede realizarse en grupos.

"No se puede ser libre sin carácter individual, sin personalidad propia".
(20)

El método Montessori provoca en el niño el autoconocimiento, que es producto de la libertad que se le proporciona para manejar el material y hacer uso del espacio, conforme a sus inquietudes.

"El sabe a dónde acudir para encontrar los materiales que ha elegido.

Para ayudarle en su elección, los materiales están agrupados de acuerdo con el interés al que apelan, y arreglados en secuencia en cuanto a la dificultad o grado de complicación que presentan". (21)

Los materiales Montessori son un conjunto de medios para educar los sentidos y del ejercicio de actividades motrices y manuales.

-
- (20) FILHO, Lorenzo. Introducción al Estudio de la Escuela Nueva. 5a. ed. Editorial Kapelusz. Buenos Aires Argentina. 1974. p. 198.
- (21) POLK, Lillard Paula. Un enfoque moderno al método - Montessori. 6a. reimpresión. Editorial Diana. México, D.F. 1985 p. 86.

"El material de la casa Montessori fue diligente y finamente seleccionado y predispuesto para cada sentido y para las más diversas formas de la actividad motriz: para los colores para el sentido visual de las formas y de las dimensiones, para los sonidos y su altura, intensidad, timbre, para las cualidades táctiles, para las sensaciones musculares y el movimiento, para las percepciones estereognósticas resultantes, para las sensaciones ponderales, térmicas, etcétera". (22)

Este material está adaptado para la experimentación continua, para la acción, la comparación, la combinación y la construcción. En fin no es sólo comprobar y enseñar sino adquirir el dominio del propio cuerpo y de las cosas, incluso facilitar que el niño cree su propio cuerpo.

"Por otro lado, salta a la vista su carácter más bien analítico ligado por una parte al hecho mismo de basarse en un material preconstituido". (23)

Este carácter se advierte no sólo en la educación de los sentidos, donde se tiende a aislar las diversas sensaciones, concentrando la atención en ellas, comparándolas entre sí, etcétera, pero también en la escritura y en las matemáticas.

(22) CHATEAU, Jean. Los Grandes Pedagogos. 4a. reimpre-
sión. Editorial FCE. México, D.F. 1982 p. 301.

(23) ABBAGNANO, N. y A. Visalberghi. Historia de la Pedagogía. 4a. ed. Editorial F.C.E. México, D.F. 1979 p 666.

Montessori trataba de acercar al niño a la realidad mediante la utilización de materiales como vasos de vidrio, sillas, lavamanos, estantes y que estaban adaptados al tamaño de los niños.

"Todas las cosas en ese medio ambiente han sido construidas de tal manera que correspondan a la estatura-física, mental, social y espiritual de los niños, no de los adultos. En efecto, en muchas ocasiones, la casa misma - ha sido construida especialmente para adaptarse a las proporciones de los niños, no de los adultos". (24)

El conocimiento del material se le dá al niño en una lección y se le muestra cómo puede trabajar con él. Posteriormente la maestra observa cómo lo usa sin ella intervenir en su libertad; si él no entendió la guía no debe insistir ni hacer sentir al chico que cometió un error, ya que en otra ocasión se le volverá a explicar la forma de utilizarlo; porque si en un primer momento no entendió es que no estaba todavía preparado para ese ejercicio.

"Los materiales están divididos en cuatro grandes categorías: los ejercicios de la vida cotidiana que involucran el cuidado físico de la persona y el

(24) STANDING, E.M. La Revolución Montessori en la Educación. 12a. ed. Editorial siglo XXI. México D.F. 1985 p. 60.

medio ambiente, y los materiales sensoriales, académicos, culturales y artísticos". (25)

Los ejercicios de la vida cotidiana tienen la finalidad de ayudar al niño a que se discipline, que entienda el orden y la organización, así como que logre la atención y la concentración, a través de una serie de actividades como son: lavar mesas, lustrar zapatos colgar y acomodar suéteres, poner y quitar los objetos de la mesa cuando se almuerza, ordenar los trastes en su lugar, etcétera.

Los materiales sensoriales tienen como propósito refinar los sentidos visual, táctil, auditivo, olfativo, gustativo, térmico, bórico, estero gnóstico y cromático.

Los materiales académicos preparan al niño para iniciar se en el aprendizaje de la lectura, la escritura, las matemáticas, la geografía y las ciencias naturales y sociales.

Para atender a la autoexpresión y la comunicación de ideas son utilizados los materiales artísticos y culturales.

(25) POLK, Lillard Paula. Un enfoque moderno al método Montessori. 6a. reimpresión. Editorial Diana. México, D.F. 1985. p. 100.

Es así como se conjuntan una serie de factores integrantes de un ambiente Montessori, dentro de un salón de clases, el cual permite el aprendizaje del niño a partir de estímulos ejercidos por los objetos de su medio.

La doctora Montessori apoyó su trabajo basada en la idea de que el niño atraviesa por diferentes períodos sensibles, durante los cuales éste puede aprender el orden, el lenguaje etc, ya mencionados; por lo tanto los materiales tienen como objetivo principal facilitar el trabajo del infante en esos períodos.

No es solamente el método Montessori un método didáctico sino la expresión de toda la visión que tenía el hombre Montessori, por lo tanto no es un método para instruir o capacitar a los niños, es toda una manera de organizar el trabajo para el logro del desarrollo integral del niño, que por último tendría como meta que éste se forme como un ser útil y feliz y que se integre a la sociedad en la que viva.

2.3. POSTULADOS DE CELESTIN FREINET.

La escuela nueva fue todo un movimiento que apareció como respuesta a la escuela tradicional; Freinet un excombatiente de la guerra prefirió llamarla escuela moderna entendida ésta como un movimiento de renovación pedagógica en la que no era exactamente la actividad la que la caracterizaba.

La acción a la que Freinet se refiere es el trabajo que tiene un sentido y que es útil para el individuo y la comunidad.

La educación debe preparar para la vida, sin que exista esa división entre teoría y práctica, el conocimiento debe verse reflejado en la acción, la cual tiene como objetivo el bienestar del ser humano.

La educación además tendrá como fin educativo: que el niño tenga un desarrollo máximo de su personalidad para que crezca mental, física y moralmente sano y por añadidura será una persona madura que sea útil en el grupo al que pertenezca. Para el logro de esta nueva perspectiva en primer lugar; los educadores tendrían que cambiar el concepto que tenían del niño ayudados de los nuevos descubrimientos que la psicología del desarrollo

de la personalidad venían haciendo.

Freinet detectó algunas incongruencias de la escuela tradicional que correspondían a la estructura social a la que pertenecía ésta: el capitalismo.

De cierta manera la educación se había vuelto solamente instrucción y con fines utilitarios.

"Para la mayoría de los padres lo que importa en efecto no es la formación, el enriquecimiento profundo de la personalidad de sus hijos, sino la instrucción suficiente para afrontar los exámenes, ocupar las plazas codiciadas; ingresar en tal escuela o mejor el pie en alguna casa de negocios o en la administración del Estado". (26)

Si bien es cierto que la educación está encaminada para cubrir algunas necesidades de la sociedad, no será su principal objetivo sino humanizar al hombre para que su trabajo adquiera sentido en el bienestar común y no solamente para adquirir mayor cantidad de saber.

"La escuela actual se caracteriza por extender sin cesar el dominio del conocimiento, hipertrofiado el saber con

(26) La escuela popular moderna. Freinet, Celestín Editorial BIBLIOTECA Veracruzana, Xalapa 1982. p. 20

la pretensión de desarrollar así el poder vital del hombre; se caracteriza por su desinterés respecto a las fuerzas espirituales y a al armonía social que podrían hacer más sana y feliz la vida humana; por dar una cultura que suministra provechos capitalistas". (27)

Como reacción a los viejos conceptos educativos Freinet pretendió una educación unitaria y dinámica y liga al niño con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y su entorno.

La educación por el trabajo es uno de los principios básicos de Freinet y una de sus finalidades más buscadas, por lo tanto el objetivo es que el niño sea productivo y creativo.

"La necesidad de fundamentar en el trabajo toda la actividad escolar, según acabamos de mencionar, supone que la escuela dé la espalda definitiva a la manía de la instrucción pasiva y formal, pedagógicamente condenada; que se vuelva a plantear totalmente el problema de la formación ligado al de la adquisición; y que se organice, para ayudar a los niños, a realizarse por la actividad constructiva". (28)

-
- (27) PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Editorial LAIA Barcelona, España. 1980. p. 92.
- (28) FREINET, Celestín. Por Una Escuela del Pueblo. Editorial FONTAMARA. 1a. ed. México, D.F. 1984 p. 26.

La educación debe estar vinculada a la vida y al medio social, es decir, debe haber una relación entre educación y sociedad.

Una educación que sirva para la vida y para la sociedad; un trabajo que sea real, práctico y concreto que no sea de ejercicios formales; los problemas abordados serán aquéllos que el alumno encara para adaptarse a su medio.

Para que el niño se desarrolle normalmente no se le impondrán desde fuera las actividades, ya que se le educará con arreglo a sí mismo y a su dinamismo.

Se le permitirá acercarse a la ciencia sin ningún temor y sin prejuzgarlo de que ésta es difícil o que encierra algo inalcanzable.

"La verdad es que nuestros maestros y sus servidores jamás han tenido interés en que nosotros descubramos las leyes claras de la vida". (29)

Hay algunos niños con capacidades brillantes que con

(29) JIMENEZ, Fernando. Freinet, una Pedagogía de Sentido Común. Biblioteca Pedagógica. Ediciones El caballito. SEP Cultura. 1983 p. 25.

casi cualquier método resultarían sobresalientes pero es injusto que solamente unos pocos con la escuela tradicional logren un buen aprendizaje y que los demás parezcan ineptos frente al sistema. Es por eso que la escuela Freinet tiene la posibilidad de desarrollo para cada alumno, porque parte de las inquietudes naturales del niño y le permite movimiento y acción.

Freinet insistía en tener siempre presente nuestra infancia para recordar nuestra rebeldía además de entender que el adulto da dos pasos mientras el niño da uno.

Se trata de comprender al niño sin reprimirlo, por que en sus propias experiencias surge su culpa o su triunfo, y éstas pueden ser aprovechadas para darle un crecimiento.

"Los problemas que ellos se plantean, y que constituyen un grave enigma para los adultos, me lo planteo todavía yo mismo con claros recuerdos de mis ocho años, y como un adulto-niño detecto, a través de los sistemas y de los métodos con los que tanto he sufrido, los errores de una ciencia que ha olvidado y desconocido sus orígenes". (30)

(30) JIMENEZ, Fernando. Freinet, una Pedagogía de Sentido Común. Biblioteca Pedagógica. Ediciones El Caballito. SEP Cultura. México, D.F. 1983. p. 42.

El educador al conocer con quienes trabaja puede poner a disposición de los niños las técnicas y los instrumentos más adecuados, para que integren y desarrollen su vitalidad sin perder la originalidad.

Las actividades escolares serán vivas y el niño se entregará a ellas por ser de su interés.

Las técnicas Freinet dejan actuar a los niños libremente, ser creativos y no les infunde sentimientos de inferioridad, y esto les ayuda a tener conciencia de sus posibilidades.

Freinet siempre hizo énfasis en la importancia de unir la vida y la escuela, y no las concebía por separado, por lo tanto hay que darles a los alumnos la posibilidad de proponer los temas que desean conocer.

"Si la línea de interés general de la clase no se sigue y no se integra a la enseñanza, el pensamiento infantil se desintegra (y esta desintegración es, según Freinet, una auténtica plaga de la enseñanza tradicional) y aparecen el desinterés y el aburrimiento".
(31)

(31) PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Críticas u Alternativas. Editorial LAIA. 2a. ed. Barcelona España. 1980 p. 98.

Cuando el niño participa de su educación adquiere sentido lo que aprende porque todo ello lo puede aplicar a su diario vivir. Entonces la labor de los educadores es la de proporcionarles a los alumnos los medios para que lo logren.

No se olvidarán en este trabajo los programas de estudio oficiales, pero sí se reforzarán los impulsos vitales de los alumnos, es decir la preocupación general de la escuela estará encaminada a la integración del niño más que la mera acumulación de conocimientos.

El papel del maestro es diferente al de la escuela tradicional tanto en la manera de entender lo que significa educativo, como en la relación maestro-alumno, el maestro se convierte en una guía y compañero con mayor experiencia que participa del aprendizaje de los niños, la relación es dialéctica.

La escuela nueva hace uso diferente del espacio y por eso Freinet nos recuerda.

"Quietad la tarima, símbolo de ese condenado autoritarismo. Provista de cuatro patas, se convertirá en una sólida mesa de trabajo. Bajad al nivel de los niños, para jugar su juego,

ver con su óptica y reaccionar a su ritmo". (32)

El trabajo en clase debe ser real, práctico y concreto no nada más de ejercicios formales; los problemas abordados deben ser aquellos que el alumno encara para adaptarse a su medio.

La escuela moderna no sólo deberá adaptar sus locales, sus programas y sus horarios sino también sus instrumentos de trabajo, sus técnicas y sobre todo crear un ambiente que haga posible el proceso de aprendizaje; la preparación de locales adaptados al nuevo trabajo, la organización metódica de los talleres de trabajo, la fabricación de los instrumentos indispensables y necesarios, el estudio de las condiciones de cooperación educativa y la puesta en marcha de todo el mecanismo así montado.

Una vez que la vida cooperativa de la pequeña comunidad esté organizada surgirá un orden espontáneo, no exento de reglas y disciplinas, que limitará las intervenciones del maestro a las de ayuda y consejo.

(32) JIMENEZ, Fernando. Freinet, Una Pedagogía de Sentido Común. Biblioteca Pedagógica. Ediciones el Caballito. SEP. Cultura. México, D.F. 1983. p. 119.

"No fuimos nosotros los que lanzamos consignas sospechosas de una libertad incondicional de los niños. La responsabilidad corresponde a teóricos sin niños o aeducadores excepcionales, colocados en condiciones particularmente favorables de trabajos y de medios". (33)

La organización de la escuela como comunidad es primordial para llevar a cabo el trabajo teórico y práctico.

Es muy importante para Freinet la experiencia vivida por cada individuo y que hace a los hombre en su concepto, capaces de trabajar y de vivir como tales, porque la pasividad vuelve a éstos abúlicos, por lo tanto la vida de la comunidad se basará en el trabajo y éste será producto de las necesidades que la vida le vaya planteando.

La nueva organización de una clase mixta se conformaría así: desapareció el escritorio del maestro; habrá periódicos murales con hojas para que los niños redacten textos, resúmenes, encuestas etc; un cuadro para anotar los asuntos relacionados con la cooperativa y su organización; escritorio del maestro con máquina de escribir para redactar planes o materiales para mimeografiar;

(33) FREINET, Celestín. Técnicas Freinet de la Escuela--
Moderna. Editorial S. XXI. 19a. ed. México, D.F. p.
35.

mesas y sillas que permitan el trabajo en equipo; cuadros especializados para incribir información diversa; ficheros autocorrectivos; exposición de la correspondencia, fichero documental y biblioteca.

Habrán estanterías de las cuales los alumnos podrán tomar el material que necesiten. El maestro hará menos exposiciones doctorales o las suprimirá en absoluto.

Respecto a los talleres cuatro de estos estarán encaminados hacia el trabajo manual básico, es decir se propiciará el interés por el trabajo intelectual como manual en el niño.

Es importante que en los talleres haya orden y organización pero si es muy extremosa podría impedir la creatividad del alumno así que tiene que ser una disciplina que no caiga en lo radical.

Los talleres que propuso Freinet en su escuela Fueron: Labores de campo, herrería, carpintería, hilatura, tejido, costura cocina. Construcciones, mecánica, comercio. Investigaciones preliminares, conocimientos, documentación y experimentación. Talleres de creación, expresión, comunicación gráfica y artística. Los talleres permiten que no haya división entre el trabajo manual y el intelec-

tual pero que también los alumnos encuentren y desarrollen sus habilidades.

Otro recurso importante para Freinet fue el texto libre, éste proporciona vivencias tanto de trabajo en la escuela como fuera de la misma y se redactan a partir de los centros de interés del niño, con el fin de que exprese su creatividad y no siempre sobre lineamientos rígidos y estereotipados.

El texto libre ayuda a que el niño al exponer su trabajo haga corrección de la escritura y la ortografía. Los textos escritos se exponen a los miembros del grupo y el que sea de mayor interés para la mayoría es el que se elige para ser impreso, por lo tanto, el texto da lugar a que se lleve a cabo un trabajo cooperativo y sirve de sostén a la enseñanza global del idioma (ortografía, gramática, vocabulario, estilo, género, literatura, etc).

"Para resumir diremos: el texto no tiene valor en tanto que es un documento auténtico, en tanto que pueda socializarse, en tanto que sirva de pretexto y argumento para un enriquecimiento hacia la altura y el conocimiento".(34)

(34) FREIENT, Celestín. Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. 19.ava ed. Editorial S. XXI. México, D.F.-1985. p. 55.

El texto libre en síntesis es el resultado de la expresión y creatividad del niño y que le hace usar el lenguaje escrito que constituye una parte importante para él.

Los talleres permiten que no haya división entre el trabajo manual y el intelectual pero que también los alumnos encuentren y desarrollen sus habilidades.

Para el ordenamiento de las actividades se usa el o los planes de trabajo. Hay planes generales, anuales que contienen tanto los programas oficiales como los que libremente eligen los grupos. Los planes semanales son más concretos y se organizan en ficheros. Aparte de los planes está el recurso de anotar en fichas las actividades específicas para un día en particular.

La ventaja de los planes diarios es que el niño se compromete a cumplir éstos en ese límite de tiempo aunque si no lo termina hay flexibilidad de la entrega, siempre y cuando haya sido porque trabajó en alguna actividad complementaria.

Los planes se fijan en una pizarra en la cual el alumno va anotando que es lo que ha cumplido; el maestro va observando el avance y auxilio a los que no han avanzado motivándolos a continuar.

Los planes de trabajo son pues lo equivalente a un avance programático en el que el niño participa y que le proporciona una manera de organizarse.

En la pizarra se coloca el periódico mural que es el lugar en donde se asientan los asuntos importantes a tratar, sobre todo en cuanto a problemas que se suscitan entre los niños también entre éstos y los maestros, se ponen asuntos de interés para la cooperativa por ejemplo: críticas, felicitaciones y peticiones. A partir de lo que se anote en él se lleva la orden del día de la asamblea grupal semanal.

"Sobre este periódico, durante el curso de la semana, los alumnos inscriben libremente sus quejas, los errores a faltas que constatan, denuncian las insuficiencias de unos servicios u organización.

En la tercera columna inscriben las propuestas o deseos relacionados con la vida de la clase. Todas estas inscripciones van firmadas: el anonimato, por otra parte, sería imposible, puesto que la propia escritura revelaría al autor. Este periódico ha de sintetizar el conjunto de las reacciones infantiles ante el funcionamiento siempre imperfecto de organismo Escuela". (35)

(35) FREINET, Celestín. Por una Escuela del Pueblo. Distribución Fontamara. 1a. ed. México, D.F. 1984 p. -- 100.

La asamblea es importantísima porque es la célula de la organización y de las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.

Para finalizar el lugar que ocupa el maestro en la escuela Freinet es de un miembro del grupo y cuando tiene alguna queja o aportación la lleva a la asamblea igual que los otros miembros de éste; es en algunos casos consejero, entendiendo este término como aquél que tienen más años de vida y experiencia, por lo que puede ayudar a los niños a salir de un conflicto tanto de conocimientos como personal, claro si le piden la ayuda.

El maestro también lleva un seguimiento escolar de los niños para tener una idea del avance de cada uno, no hay un abandono, porque seguido lo consulta y el trata de participar con todos, pero tampoco los sobreprotege, quiere en la medida que pueda repetir a cada niño como a un ser en formación.

El maestro no es un corrector, ya que al que falla a veces lo corrige otro compañero o lo tratan como un punto en la asamblea grupal. El maestro casi nunca está sentado siempre participa de las distintas actividades de los niños, ya que debido al tipo de material que hay en la escuela no es necesario que permanezca en un solo

lugar y con un solo grupito de niños, él va de un lugar a otro y a veces se va a su escritorio a elaborar más fichas o planes, etc.

Los adultos en esta escuela tratan de hacer un ambiente de amistad y camaradería donde se sienta la calidez y la tranquilidad. Para que el niño vaya logrando un desarrollo normal en todas sus áreas y en lo futuro sea un hombre sano y útil para él y para los demás.

En términos generales Freinet buscó un quehacer educativo que fuera congruente con el concepto que tenía de hombre y no como un ser ajeno a él sino incluyéndose como parte de la pequeña comunidad educativa y todo ello con el objetivo de que posteriormente sus alumnos puedan incorporarse a la sociedad para que sepan servir y se conformen como personas maduras.

CAPITULO 3
DESCRIPCION DEL TRABAJO PRACTICO REALIZADO
CON EL METODO MONTESSORI Y LAS
TECNICAS FREINET.

Esta es una microexperiencia educativa que si bien no pretende exponer la situación de la escuela activa a nivel nacional, sí nos da una visión clara de lo que es la escuela activa en un espacio reducido.

Después de describir las ideas pedagógicas de algunos educadores representantes de la Escuela Nueva, a continuación se redactará la experiencia vivida en dos escuelas conocidas como activas en el Distrito Federal.

En primer lugar el trabajo que se realizó en una escuela con el método Montessori y que es un movimiento separado de las escuelas llamadas activas.

Y la segunda experiencia en la escuela activa "Areté" que se inscribe dentro del movimiento de la escuela activa en México que tuvo sus inicios a finales de los años setenta y principios de los ochenta, un movimiento nuevo en nuestro país.

Los proyectos de la escuela nueva que se han solidifi-

ficado se debieron al interés de padres y maestros que simpatizaban con el proeyecto. Otras han desaparecido por falta de financiamiento y organización.

La influencia de la escuela activa en México a pesar de sus altibajos, se ha dejado sentir en la educación.

Para comenzar se incluye un documento que fue proporcionado por la Psicóloga Carmen Pardo y que nos ilustra de los orígenes del movimiento nuevo en México.

3.1. LA ESCUELA ACTIVA EN MEXICO

"El término escuela activa, se empieza a oír en nuestra ciudad en la década de los sesentas, época en la que surgen las primeras escuelas que se autonombran escuela nueva o activa (1).

Eran escuelas particulares, pequeñas, entre familia, como dice Chela Tapia (2), y pretendieron llevar a la práctica en el Distrito Federal una serie de postulados y métodos pedagógicos influidos particularmente por la obra de Celestín Freinet, quien, a su vez, había recogido las aportaciones de varios pedagogos del siglo XIX, haciendo la crítica de la utilización social que se había hecho de estas corrientes.

Cabe aclarar que, desde 1942, existía en San Andrés Tuxtla, Chiapas, la escuela experimental Freinet, fundada por Patricio Redondo, republicano español y compañero de José Tapia, Herminio Almendras y Ramón Costa Jou, en la educación rural española de la República; época en que conocieron a Freinet, quien desarrolla su trabajo en Francia.

(1) Escuela Activa (1963), Escuela Nueva Manuel Bartolomé Cosío (1964). Escuela Activa Patricio Redondo Moreno - (1969).

(2) Directora de la Escuela Nueva Manuel Bartolomé Cosío.

Por otra parte, en México también existía una tradición educativa heredada de la escuela rural mexicana, que recogió la obra de varios pedagogos europeos y norteamericanos, entre ellos John Dewey, quien formó parte de los constructivistas marxistas de los años veinte en Estados Unidos, cuya corriente pedagógica se llamaba precisamente escuela activa.

La crisis educativa del país; el giro que había dado pocos años antes al abolirse la educación socialista; la influencia cada vez mayor del clero a pesar de la tradición liberal de la educación mexicana y la burocratización de la escuela oficial, formaron el terreno propicio para que varios maestros intentaran una práctica alternativa a la educación tradicional (oficial y particular).

Es difícil definir a la escuela activa actual, tanto por la gran variedad de corrientes pedagógicas que han influido en ella, como porque estas corrientes, a su vez, se ocupan de aspectos muy diversos de la tarea educativa.

Por lo tanto, voy a tratar de hacer algunas anotaciones de las reflexiones que he hecho a lo largo de mi experiencia en este tipo de instituciones y que pienso serán

avaladas por otros compañeros que desarrollan su trabajo en otras instituciones similares.

No es este trabajo el lugar para revisar las corrientes que han influido en la escuela activa, pero me parece importante señalar que lo que tienen en común es el haber sido críticas de la educación de su tiempo y haberse constituido en una alternativa.

De hecho lo que reconoceríamos ahora como la historia de la escuela activa, no difiere de la historia académica de la educación, sin embargo para la escuela activa lo más importante es el momento en que cada corriente aportó respuestas ante las contradicciones entre el discurso educativo y la práctica educativa imperante.

Quizá por esto, encontramos como elemento común, sus propuestas "anti". Antiautoritarismo, antidogmatismo, antimemorismo y verbalismo (3), términos que fueron surgiendo para oponerse a las características de la educación imperante o tradicional, que no cumple, en la práctica, con los objetivos que anuncia en su discurso, con lo cual el discurso se queda en eso, en meras palabras.

(3) Términos utilizados por Ramón Costa en "A propósito - de la Escuela Activa".

Cabe señalar que los términos imperante, tradicional, autoritarismo, memorismo, etcétera, se acuñaron también dentro de las corrientes críticas para designar a la práctica educativa que, a través de la reproducción permanente del vínculo autoridad-sumisión, da como resultado sujetos pasivos, poco creativos y por lo tanto irresponsables acrílicos de su sociedad.

Educación no centrada en el educando, sus necesidades e intereses en tanto ser individual y social, como lo anuncia en su discurso, sino en la materia de enseñanza a través de curriculum, lo cual obedece a razones de tipo político y social cuyo fin es la reproducción del sistema, lo cual sería imposible e innecesario demostrar en este trabajo, pero existen varias corrientes sociológicas y pedagógicas que lo fundamentan y demuestran.

Así, nos encontramos con mayor o menor variación según sea el aspecto que nos preocupe a los educadores dentro de las múltiples funciones de la educación; con mayor o menor fundamentación teórica, con una más clara o no definición política la escuela activa pretende todavía la revisión y reflexión crítica del discurso educativo, y la revisión permanente entre su discurso y su práctica para poder desarrollar una verdadera labor educativa, lo cual implicaría la formación de sujetos sociales capa-

ces de gozar y comprometerse afectivamente con su aprendizaje y su trabajo, sujetos creadores, más que meros reproductores, y conscientes de su lugar y su papel como sujetos productivos en su sociedad, y esto sólo es posible si lo empiezan a vivir desde pequeños en su primera sociedad después de la familia que es la escuela.

Evidentemente es la familia la que elige la escuela (4), lo cual haría suponer comunidad de objetivos, aunque habría que ver qué es lo que busca cada familia al elegir una u otra institución que complementa su función como educadores.

Los que hemos estado en contacto con este movimiento, hemos podido observar el destino de este nuevo discurso institucionalizado; es decir, a lo largo de 20 años han aparecido escuelas activas que han quedado en meros intentos o han desaparecido.

La mayoría de los maestros, al entrar a trabajar en estas instituciones, son personas quienes por sus inquietudes personales buscan espacios creativos para desarrollar su labor como educadores, pero la comprensión cabal

(4) Sabemos que la clase explotada no puede elegir, pero eso confirma el papel reproductor que tiene la educación para inscribir a los sujetos al sistema productivo.

y significativa de estos postulados que no constituyen conceptos teóricos, sino nociones descriptivas de la práctica educativa, implican para cada maestro un proceso en el cual no sólo se pone en juego su comprensión intelectual, sino también sus afectos, sus valores, su personalidad total. Quien lo haya vivido podrá entender. Pero es que la labor educativa implica precisamente eso, la puesta en juego de la personalidad total. Las más ricas experiencias pedagógicas que precisamente por eso pudieron ser creativas, no fueron para los docentes un trabajo más, constituyeron un propósito de vida.

- Hemos presenciado, nos sucede que el antiautoritarismo, respuesta a una de las formas de ejercicio del poder y concepto clave de la escuela activa se convierte en la práctica en permisividad, forma velada del autoritarismo, la otra cara de la misma moneda, pues "cuerda corta o cuerda larga" el educando sigue atado al educador, a su capacidad de tolerar conductas más o menos antisociales hasta que "la realidad se impone"; los niños no saben nada, nadie los aguanta y entonces el autoritarismo se quita la máscara.

- En cuantas ocasiones la idea de centrar el proceso educativo en el educando nos ha llevado a posiciones pequeño burguesas haciendo un mito de la infancia con

la consecuente sobreprotección a niños que ya "bastante consentidos están por el destino" con lo cual lejos de manifestar actitudes sociales de comprensión y cooperación asumen su papel de "majestades", verdaderos tiranos de padres, maestros y compañeros.

- O bien cuando al postular que la educación debe tener en cuenta las necesidades e intereses de la infancia se cae en la falta de programación o en discusiones bastante bizarras sobre la importancia o no del nivel académico haciendo abstracción de la función que la educación tiene para inscribir a los sujetos en el sistema productivo.

- O todavía peor, cuántas veces no hemos creído trabajar con los intereses del niño y estamos trabajando en favor de los intereses de los medios de comunicación representantes de los detentores del poder económico.

Todo esto si hemos de ser sinceros ha sucedido y ocurre en las escuelas activas. Sin embargo, existen los espacios para "darse cuenta". De ahí la importancia del Consejo Técnico a través del trabajo grupal, de la Asamblea Escolar y de la explicitación permanente de los límites y objetivos que favorece el abandono de la omnipotencia de niños y maestros.

Sólo la reflexión permanente de nuestra práctica permite mantener vivo el discurso". (5)

(5) Documento de la "Escuela Activa Areté" redactado y --
trabajado por la psicóloga: Carmen Pardo de Araujo --
La Escuela Activa.

3.2. PRACTICA EN LA "ESCUELA ACTIVA ARETE".

En la escuela activa "Areté" se realizó un trabajo teórico-práctico, ya que el apoyo y disposición de los integrantes de la misma lo favoreció.

Esta escuela tiene el interés de formar en los niños el sentido de cooperación y participación de alumnos, padres y maestros.

Desde principios del año se nombraban en la asamblea a los niños representantes de ésta y las comisiones de limpieza, visitas, etcétera.

La asamblea de toda a la escuela se llevaba a cabo cada mes, excepto cuando había asuntos de emergencia.

Las asambleas de grupo se realizaban cada semana, en ellas se ventilaban los asuntos de grupo; se iban anotando durante la semana en una cartulina llamada periódico mural y se escribían las críticas, las proposiciones, las felicitaciones y los asuntos generales.

En la asamblea los alumnos resolvían sus problemas de relación y tomaban decisiones para superarlos. A veces surgían liderazgos, sin embargo aprendían esos

mismos líderes a disciplinarse y cuando terminaba su servicio como secretario o jefe de grupo, tenían que escuchar y opinar en forma ordenada, de tal forma que todos sabían lo que era ser jefe y ser miembro de un grupo.

La asamblea cumple también una función terapéutica entendiéndolo como el uso de la catarsis, lo que proporciona una mayor integración grupal y por lo tanto un mejor trabajo escolar.

Los servicios de presidente, secretario y tesorero eran rotativos, así todos participaban.

A veces esto constituía un arma de dos filos, porque considerando a los niños como pertenecientes a familias con buenos recursos económicos, reproducen su función de dirigir, pero se trata de evitar los liderazgos, de hecho cuando los niños se dan cuenta de que sus votos y opiniones valen, reclaman a quienes abusan de su puesto y lo delatan.

Los niños aprendían a valorar el trabajo en sí mismo, al principio les costaba trabajo entenderlo pero finalmente, al recibir satisfacción de éste, lo iban apreciando.

Se trata en esta escuela de que el trabajo adquiriera un sentido para cada uno de los integrantes, tanto maestros como alumnos y no verlo negativo u obligatorio "sin un para qué".

La experiencia expuesta se realizó con un grupo de sexto grado de primaria, en donde participan 12 niños y 6 niñas.

El trabajo académico se organizaba en planes de trabajo semanales, los cuales incluían las actividades a cumplir; también los trabajos por entregar al término del tiempo dispuesto.

Los temas a tratar eran desde los que propone la Secretaría de Educación Pública, hasta temas libres que el alumno desea conocer.

Los alumnos participan en la elaboración del plan de trabajo.

Se hacía un trabajo doble: individual y colectivo; al grupo se le daba a conocer el programa y los temas de estudio, ya que hay un programa que antecede a maestros y alumnos el cual se cumple, porque siendo realistas si queremos que los niños ingresen a la secundaria, tienen

que pasar sus exámenes e ir bien preparados para tener las mismas oportunidades que los demás muchachos; máxime que vivimos en una sociedad en donde cada vez es más difícil inscribirse en el mercado de trabajo.

Para las actividades se usaron diferentes técnicas didácticas: conferencia, exposición, debate, etcétera.

Algunas ideas de Freinet se retomaron como el trabajo con el texto libre, que proporcionaba temas generadores para ser tratados. El trabajo en equipo era muy requerido y las investigaciones. Se trabajó bastante con fichas y con cuestionarios.

Con el plan de trabajo el alumno tenía la ventaja de distribuir su tiempo para hacer cada actividad, aún así sabían que tenían un tiempo límite de entrega.

Este plan permite que el niño tome decisiones y sepa manejar opciones. Se dio el caso de un alumno muy brillante, que tenía el conocimiento y sabía aplicarlo, pero no entregaba trabajos limpios y ordenados, siendo que podría haber obtenido un diez por su desarrollo, varias veces decidió obtener siete de calificación, todo por no realizar un mayor esfuerzo, estando consciente y haciéndose responsable de ello.

Esto sucede cuando el alumno sabe dónde radican sus posibilidades y limitaciones; pero tuvimos otro caso en el que el alumno no sabía dónde radicaban sus posibilidades y limitaciones y fracasaba en su aprendizaje, por lo tanto se le canalizó con la psicóloga de la escuela quien lo ayudaría a encontrar la causa, y conjuntamente trataríamos de buscar medidas que le permitieron superar éstas.

La disciplina de la que tanto se ha hablado no era dispuesta desde fuera, sino que se daba como producto de las necesidades de establecer normas para mantener el orden en el grupo, en la asamblea grupal siempre se ventilaban los problemas y las soluciones, con lo que habían pocos resentimientos entre los niños y también del maestro.

La función de la coordinadora consistía en estar pendiente de los sucesos en el proceso de aprendizaje, para proporcionar a los niños nuevas alternativas y posibilidades de trabajo. Además, la función del maestro es la de problematizarle al niño el mundo para que éste tenga que pensar.

Los niños aprendieron a respetar el trabajo de cada compañero, así cuando alguien producía o construía algo

y se lo rompían, se cuestionaba al responsable si a él le hubiera gustado que se lo hicieran y reponía, por lo pronto, lo que había destruido.

Hay que mencionar al presión del grupo por medio de la asamblea, la cual enfrenta al alumno a sus faltas y no al maestro regañón.

Esto trajo como ventaja que los maestros no fuéramos el blanco de los resentimientos de los niños, es decir, cuando el maestro es el que sanciona, se unen los niños en su contra, porque es él quien disciplina, sin embargo cuando es el grupo el que lo hace el alumno reflexiona y corrige, porque no puede tener a todos en sus contra; de todas maneras los maestros estaban pendientes de que las sanciones no fueran exageradas, porque de repente se querían dar las venganzas. Los niños entendieron que si ponían sanciones injustas, cuando ellos cometieran un error también les serían aplicadas en la misma forma. También aprendieron que quienes corregían no lo hacían por ser mejores, sino porque se estaban viendo afectados en su individualidad. Por ejemplo: en una ocasión un alumno tomó el almuerzo de otros, cuando se le descubrió le preguntaron que por qué lo hacía, el contestó: "porque no hay de desayunar en mi casa ni con qué prepare una torta".

El grupo tomó la decisión de enviarle una carta a la mamá del compañero, en donde la hacían la petición de que le diera de desayunar; pero mientras se solucionaba, cada quien se cooperaría un día para llevarle un almuerzo. Lo importante de encontrar al responsable no era el culparlo, sino saber qué razones lo llevaban a hacerlo y la solución no era siempre la misma, variaba con el caso. Este alumno, curiosamente, se volvió más cooperativo y comprensivo.

Parece ser que es más fácil combatir la agresión con amor y comprensión; claro, sin dejar de ubicar al que es irrespetuoso. Los que hayan pertenecido a un grupo que les resultara significativo, sabrán que la presión de éste, nos hace reflexionar más que si lo hiciera una autoridad.

El diario vivir y el trabajo inducían a la disciplina y al respeto.

En general los niños tenían mucho gusto por asistir a la escuela y los maestros también; la mayoría compartían las ideas y formas de trabajar de ésta.

Los maestros también recibían críticas, tanto de la asamblea de niños como del Consejo Técnico de maestros.

El Consejo Técnico de maestros. El Consejo Técnico de maestros se dedicaba a estudiar y proponer soluciones posibles tanto para el trabajo didáctico, como para casos especiales de niños con mala conducta o bajo aprovechamiento escolar.

En la escuela activa no hace el niño lo que quiere, por el contrario, se promueve el orden y la limpieza, también el cuidado por el mobiliario y el material escolar además del respecto por los demás grupos.

La diferencia, tal vez, con la escuela tradicional no es en lo que respecta al orden, sino el cómo se obtiene

Hubo trabajo interdisciplinario entre el académico y el de los talleres. Por ejemplo, algunas de las lecturas que se hicieron en la clase de español sirvieron como motivación para presentarlas como obras.

El texto libre cumplía la función de darnos temas generadores para las clases y hacer ejercitar al alumno en la escritura, la redacción, la ortografía. Los textos se imprimían y se enviaban a sus casas como regalo del 10 de mayo o en Navidad; también se premiaba a la redacción que más les hubiera gustado a la mayoría de los niños.

En matemáticas se explicaba el tema y realizaban ejercicios, hoy en día hay mucho material didáctico prefabricado que es de gran ayuda; se auxiliaban con las barras de Cousinet, con corcholatas, frascos vacíos de $1/2$, $1/4$; juegos que ellos hacían como loterías para fórmulas, construían figuras (pirámides, prismas, figuras planas, etcétera).

Las ciencias naturales son 100 por ciento prácticas y se trabajaban en el laboratorio que se fue armando poco a poco con las donaciones de los padres, niños y maestros; se registraban las prácticas que se tenían que entregar en limpio e ilustradas, para formar un libro personal.

Es importante decir que constantemente los niños no salían a descansos, porque les gustaba quedarse a terminar su actividad, excepto cuando había competencias de fútbol o beisbol, de no ser así, el niño salía diez minutos a comer su almuerzo y se regresaba los otros cuarenta a trabajar.

Para el trabajo con las ciencias sociales se llevaban a cabo investigaciones, encuestas y fichas de trabajo, para cerrar la actividad se realizaba una visita a los museos, fábricas, etcétera.

También se utilizaba el recurso de ser guía de turistas, es decir, un alumno nos llevaba con gráficas, mapas, fotografías, por algún lugar a un viaje imaginario partiendo del presente al pasado histórico; nos mostraba las zonas arqueológicas, el lugar en el que se ubicaban y señalaba qué pobladores habitaron la zona, su modo de organización social y su producción.

La evaluación se lleva a cabo por pruebas, ya que cada niño, a lo largo de su vida, tendrá que enfrentarse a ellas y debe estar familiarizado con este tipo de evaluación. Se les pedía una autoevaluación y siempre se les informaba qué trabajos les habían sido evaluados y bajo qué criterios, ya conocidos por ellos.

Para evaluar la conducta se consideraban varios aspectos como son: integración al grupo, cooperatividad, conductas agresivas o de tolerancia a la frustración; relaciones interpersonales, puntualidad, orden; que al final se traducían a un número.

La ventaja de este tipo de evaluación es que sirve como una forma de tomar soluciones a través del sondeo de las posibles causas, es decir, no tiene la finalidad de separar alumnos aptos de los que no lo son, sino de apoyar al alumno en la medida de que sea posible.

El sondeo se hacía conjuntamente con la psicóloga de la escuela y si era necesario ella sesionaba individualmente con el niño y daba sugerencias al maestro del grupo y se llegaba a algunos acuerdos con éste.

Constantemente los maestros toman cursos y estudian, para tener un mejor conocimiento del niño con el que se trabaja.

Desde luego, aunque el maestro esté en constante estudio no puede resolver todos los problemas educativos porque no es omnipotente: recordemos que hay muchos problemas que vienen de fuera de la escuela pues tenemos un sistema educativo, político y social y unos programas que anteceden al proceso grupal de una sola escuela.

Por lo tanto, la Escuela Nueva solamente es un espacio que pretende dar cuenta de la realidad de su propio proceso, porque se mantiene en una constante autocrítica, lo que le permite superar algunas de sus limitaciones.

Esta escuela garantiza a los padres que todos trabajan igual dentro de ella. Las normas no las imponen los maestros sino que responden a las necesidades de respeto y bienestar de la comunidad, por lo tanto cuando se disciplina al alumno no influye lo permisivo o autoritario

que sea el maestro.

La disciplina entonces sería de importancia en tanto que permite el logro de los objetivos planteados dentro de la escuela, los cuales benefician a todos.

Para los maestros los niños no son un número más sino un sujeto que en conjunto desarrolla una tarea.

En lo que respecta al trabajo del grupo fue como sigue:

EL 80% de los alumnos que integraron el grupo ingresaron desde pequeños, así que sentían a la escuela como su casa. La población general de la escuela era de 120 alumnos y había 15 maestros entre los que son de grupo, y los docentes de talleres, educación física, inglés y música; lo que proporcionaba la oportunidad de trabajar de manera individual con los chicos.

Al final del curso escolar aprobaron 14 de los 16 alumnos del sexto grado con el que se trabajó; se atendieron de manera muy particular con dos alumnos que presentaron mayores problemas tanto escolares como familiares, pero faltó el apoyo de los padres para sacarlos adelante. Por lo general los jóvenes que tenían conflictos familiares, coincidía que estaban muy abandonados y no pueden

cumplir con sus tareas y lo que es peor no tienen una vida emocional tranquila.

De los 14 que aprobaron el curso escolar, 3 aprobaron brillantemente sus exámenes de admisión y el resto con 8 en promedio de calificación.

De los dos muchachos que no aprobaron el sexto grado, uno repitió el mismo curso y el otro presentó el examen que aplicó la SEP para dar oportunidad a los que no hubieran pasado el año; pasó su examen y entró a la secundaria.

Para cerrar el curso se realizaron las siguientes actividades.

Uno de los muchachos hizo una obra de teatro que cuestionaba lo mecanizada que se estaba volviendo la sociedad y el grupo teatral que funcionaba como taller la montó en escena, y se exhibió en un Teatro de la Ciudad Universitaria, gracias a la colaboración de los padres de familia.

Todos los trabajos realizados durante el año se integraron para formar un libro de consulta y éste incluyó: los trabajos de Ciencias Sociales y Naturales, conferencias y prácticas respectivamente y todas las investigacio-

nes hechas; las descripciones de las visitas etc.

En Español y Matemáticas se hicieron dos cuadernos con todas sus notas y ejercicios; los textos libres que no fueron a impresión también se agregaron en el cuaderno de Español.

La pasta de libro fue un regalo hecho por la maestra, la cual fue ilustrada con un dibujo y con un pensamiento de algún hombre ilustre.

El grupo hizo una autoevaluación y algunas dinámicas para hacer que todos asimilaran la separación emocional y se sintieran motivados para comenzar la siguiente etapa que les esperaba. Para cerrar se hizo un campamento la que asistieron todos los maestros para compartir la última experiencia del sexto grado de primaria del curso escolar 1984 - 1985.

3.3. EL METODO MONTESSORI EN LA PRACTICA

Tuve la oportunidad de trabajar con el Método Montessori en una escuela particular.

Realmente los materiales que tenían para ejercitar a los niños eran muy vastos, y la mayoría se apegaban a los que utilizó la doctora Montessori; el espacio del salón era muy amplio y proporcionaba la oportunidad de distribuir el mobiliario de acuerdo con las necesidades del grupo.

Los niños tenían tres, cuatro y cinco años de edad y para cada edad había distintos objetivos que cumplir.

Para los niños de tres y cuatro años eran primordiales las actividades que les desarrollaran la motricidad, las percepciones de todo tipo, etcétera. Y para los de cinco años la iniciación a la lectura, la escritura y algunos conocimientos de matemáticas, sin dejar los conocimientos de preprimaria.

El ingreso de los niños a la clase fue hecho por pequeños grupos de cinco a diez niños, a los cuales se les daba la bienvenida y se les iniciaba en el conocimiento de la ubicación de sus lugares y la de los materiales.

Cada grupo de niños que ya conocía los materiales y su uso, ayudaba a los niños que iban llegando.

En un mes se completaba el grupo, sin embargo desde el principio los niños fueron aprendiendo cómo trabajar los materiales; conforme tomaban nuevos materiales se les iban explicando.

Cabe decir que en varias ocasiones se rompía el orden, sobre todo porque los niños de tres años requerían de más atención que los de cinco; en momentos sentían necesidad de su mamá, de alimento o de sueño. Aunque no tenía mos camitas, se dormían en los tapetes que eran para trabajar sobre el piso.

Como hay gran variedad de materiales, se les iban exhibiendo poco a poco. Las áreas estaban divididas como sigue: la del lenguaje incluía las letras de lija, charola de arena, termo como agua tibia, hojas, lápices tarjetas con imágenes y sus significados escritos en tarjetas separadas; letras sueltas para formar palabras, recortes, ejercicios gráficos para ejercitar tanto lateralidad como percepción, concentración, motricidad, etcétera, acomodados en un mueble de tres repisas al alcance de los niños.

El área del matemáticas contenía la barra café, las barras de dos colores y las barras rosa, caja con números de lija, rompecabezas con imágenes de conjuntos y los números para aparearlos, perlas de diferentes colores para diferenciar entre unidades, decenas y centenas, ejercicios gráficos para resolver preguntas de conjuntos sumas, restas, etcétera.

La de la vida práctica, siendo la más socorrida, tiene una diversidad mayor: trastero, caja para bolear zapatos, escoba y recogedor, trapos, cubetas, perchero para colgar suéteres, sacudidor, regaderas para rociar plantas, platos, vasos, manteles, goteros, material para ensartar, cuadros con telas para abrochar listones, agujetas, broches y botones, jarras para vaciar de una a otra, telas para diferencias texturas.

Contábamos con una pequeña biblioteca y un área de geografía donde había mapas de rompecabezas, volcanes con plastilina y un globo terráqueo.

Tenían un espacio especial para sus actividades artísticas, que eran de suma atracción para los pequeños y que se les dosificaba, porque podían pasarse todo el día pintando, recortando, pegando, etcétera.

Para evitar el mal empleo de cada material, se hacía una previa presentación de cómo realizar su utilización y el niño pasaba al centro de la línea azul a ejercitarlo.

La línea azul era un pequeño círculo donde nos reunía mos a escuchar cuentos, cantar, caminar sobre ella, estudiar letras, números, etcétera.

Observé que el grupo fue mejorando sus hábitos. La manera en que estaban acomodados los materiales fomentaba el orden. Como de cada material solamente hay dos o tres ejemplares, cuando el niño quería utilizar alguno y estaba en la mesa de otro compañero, debía esperar su turno. Ocurría lo mismo en lo que respecta a la espera cuando se servía el almuerzo, porque hasta que los comisionados que reparten terminan su servicio y después de orar, entonces comenzábamos.

Montessori proponía un ambiente de silencio y tranquilidad, que en un grupo de treinta niños llegó a ser difícil, pero se logra por ratos; cuando estaban muy escandalosos era mejor sacarlos a dar una vuelta por la escuela para que se despejaran.

Con todo y que el método permite libertad en el sistema educativo en general, parece que hay dos requisitos:

el silencio y la quietud en los alumnos. Y esta escuela no queda exenta de esta exigencia, pero repito, sólo se lograba por momentos, pero sí obtuve que hablaran en voz baja.

También realizábamos trabajo por grupos, es decir, escogía diez o quince niños para estudiar lecto-escritura o matemáticas.

Cuando estábamos reunidos en grupo se agregaban otros pequeños en forma espontánea, para participar.

Por lo tanto los pequeños de tres años llegaron a tener conocimientos similares a los de cinco.

La mayoría de los niños se volvieron más independientes. Cada cual elegía su material y lo usaba, si lo usaban mal, un compañero más grande le ayudaba o la guía lo auxiliaba.

Ciertamente tenían que usar cada pieza como se les indicaba, sin embargo, a veces, los dejaba usarlo de alguna otra manera diferente, siempre y cuando no lo maltrataran.

Montessori al hacer los materiales y haberlos probados nos deja como aportación que:

"... al atravesar el niño diversas etapas de desarrollo, revela algunos períodos sensitivos, durante los que muestra aptitudes y posibilidades en el orden psicológico que más tarde desaparecen". (6)

Y los materiales tienen la función de permitir el desarrollo del niño de tal manera que pase de un período sensitivo a otro. Un período sensitivo es una necesidad de aprender por ejemplo: el orden, palabras, una religión, el color, la forma, texturas, etcétera, y aprende primero lo concreto para pasar después a lo abstracto, siendo este aprendizaje una necesidad natural.

La doctora Montessori elaboró de tal manera el material que desarrolla en el niño estos períodos sensitivos, teniendo por supuesto una buena motivación y guía para lograrlo. El material, de alguna manera, es autodidáctica

La guía observa y va teniendo un registro de cuáles materiales ha utilizado y lo conduce a otros en el momento que el niño esté preparado. El papel de la guía es fundamental porque debe tener cuidado en no limitar al niño, pero tampoco caer en la total permisividad, ni en el abandono. Es decir, no puede dejar sólo al niño en un mundo de materiales, es su deber estar en constante obser-

(6) STANDING E.M. La revolución Montessori en la educación. 12^a. ed. S. XXI México, 1985. p. 37.

vación de los avances de éste, para ayudarlo a que siga su proceso de conocimiento.

Para Montessori la educación no es solamente un adiestramiento, ésta incluye la formación moral, religiosa y social; y hace hincapié en que los niños distingan entre los actos antisociales y los que son de respeto, amor, unión y de cooperación.

Al ir experimentando el pequeño va adquiriendo nociones de tamaño, forma, textura, etcétera, que necesita para su desarrollo y casi sin darse cuenta pasa de un periodo sensitivo a otro.

A partir de las actividades que proporciona la vida práctica se va interiorizando la disciplina, la organización, la independencia y el propio respeto. Algo que favorece mucho al método es la variedad en las edades de los niños del grupo, porque permite un enriquecimiento de experiencias y vivencias. Además, los más grandes van jalando a los de menos edad en sus actividades y les enseñan nuevas ideas con el sólo observar a sus compañeros.

Los niños, a través de la práctica diaria, aprendieron a colgar sus suéteres abrochando todos los botones

y colocándolos en sus percheros, a abrochar sus zapatos y los listones de sus batas; a veces los niños se negaban a realizar esto, porque, cabe mencionar, que estos niños tenían una o más personas como servidumbre en sus hogares que les hacían todo. Les costó tiempo aprender a cooperar, pero al final de año, hasta se peleaban por servir el almuerzo, regar plantas, colocar los tapetes en su lugar, lavar vasos, etcétera, pues con la vivencia que tuvieron, rompieron con la idea de que servir era desagradable.

Hubo contradicciones porque en casa no les permitían aplicar lo aprendido en la escuela, porque cuando querían lavar su ropa o lavar platos no los dejaban. Creo que a veces los padres son los responsables de la apatía de sus hijos.

Los niños son muy activos, ya que están en constante búsqueda de explicaciones y experiencias que los conduzcan a reponder sus preguntas, pues para ellos todo es nuevo.

Es importante aclarar que a los niños que han tenido juguetes muy diversos y modernos, el material les parecía poco atractivo, sin embargo se adaptaron poco a poco a trabajar con él.

En este ambiente el alumno caminaba toda la mañana de un lugar a otro para tomar el material y aunque tenía mucho movimiento, cuando terminaba de trasladar, por ejemplo, la escalera café, podía concentrarse y permanecer en un sólo lugar.

Podía salir del salón para poner a secar algún material, a regar plantas, a barrer o simplemente correr para tranquilizarse cuando estaba muy inquieto y molestaba a otros compañeros.

Se le acostumbró a escoger un material para trabajar y hasta que concluía la actividad ponía el material en su lugar, eso le ayudó a tener paciencia y a hacer un esfuerzo de terminar lo que empezaba.

Tampoco se le permitía tener más de un material en el lugar en que se ubicara.

Si dos compañeros se sentaban juntos para compartir usaban un sólo material.

Aún los niños de tres años, a veces, corriendo por la prisa de que les ganaran otro material, terminaban de guardar el que utilizaban.

Algunos materiales les indicaban su propio error, por que al final del ejercicio les sobraban piezas, o no entraban en los espacios en los que ellos intentaban introducirlas.

Por lo general se abordaba al niño en voz baja y sin sobresaltarlo, con el fin de participar de su actividad.

Hubo que tener los nervios templados porque cuando cargaban charolas con material de vidrio había como adulto que callar y permitir que lo intentara solo.

Pocos materiales de vidrio se rompieron siendo, por lo general, objetos pequeños.

Los materiales se exhibieron poco a poco, es decir, no se puso todo el material desde el inicio del año escolar.

Para la lectura y la escritura se buscaron temas y cuentos que generaran la motivación del conocimiento de las letras con las que empezaba el nombre de algún cuento o de algún personaje. Aprendieron los de cinco años a leer y escribir con el método homotopéyco auxiliándonos de las letras de lija.

El niño con los dedos mojados con agua tibia, para tener más sensibilidad, pasaba los dedos sobre la letra de lija y después trataba de imitarla en la charola de arena.

Los niños que primero aprendieron a leer y a escribir fueron dos zurdos que formaban parte del grupo. Iban aprendiendo cada letra del nombre de un personaje que se inventaba para sacar un mensaje que ayudara a solucionar problemas que hubieran surgido en la semana; por lo general no se les olvidaba el personaje ni la letra con la que comenzaba el nombre de éste.

Todos los días recordábamos la letra contando, visualizándola y tocándola.

A los pequeños se les ponían muchos ejercicios de lateralidad y de ubicación del cuerpo en el espacio; tenían unos costalitos con arena que los ayudaban en esto, caminaban con ellos sobre su cabeza o sus hombros. En general los ejercicios ayudaban a la coordinación motriz como transportar el material, enrollar y guardar los tapetes, sacar su silla cargando, acomodar cada pieza de la torre rosa y la escalera café, ensartar, lavar, pintar, etc.

Fue de gran importancia para la doctora la educación moral y de la catequesis que completaba la formación del niño. Montessori hizo énfasis en que el niño es un ser con espiritualidad entendiendo ésta como una serie de manifestaciones de fe, es decir una actitud en el niño de entusiasmo por la vida, por conocer, por participar, etc. y es muy importante no quebrantar estos deseos en el infante porque es un gran motor para su vida.

"La Doctora Montessori creía que el niño posee dentro de él desde el nacimiento los sentidos que responden a su medio ambiente emocional y espiritual, y, por lo tanto, desarrollan su capacidad para amar y para comprender sus respuestas hacia los otros y hacia Dios". (7)

Para finalizar el curso y hacer el cierre correspondiente se hizo una demostración a los padres de familia del trabajo en clase y la dinámica del grupo y también el avance que habían logrado los niños durante el curso.

Los niños trabajaron con mucha ilusión, como nunca y con un silencio impresionante transportaban su material

(7) POLK, Lillard Paula. Un Enfoque al Método Montessori. 6a. reimpresión. Editorial Diana, México, D.F.,-1985. p. 73.

y si hablaban con algún compañero lo hicieron en voz baja, de veras impactaron a sus padres, pero cabe decir que fue espontáneo porque nunca antes logramos tal orden y silencio, ¡son increíbles! y claro la mayor motivación era la presencia de sus padres y se sentían orgullosos de que ellos estuvieran ahí, queridos e importantes. Aunque el niño por lo general trabaja para sí, le importa la valoración que haga el adulto de cada actividad que ellos hacen.

Se entregaron los trabajos gráficos y las manualidades en un álbum, trabajos que no tuvieron que ver con el material prefabricado.

Los niños de cinco años pasaron a la primaria y los de tres y cuatro permanecieron en el mismo grado pero continuaron en el siguiente nivel, tomando en cuenta su avance.

Para finalizar se les entregaron las evaluaciones las cuales contemplaban aspectos como: coordinación, lateralidad, equilibrio, concentración, integración cooperación, lenguaje, etc. Y además se hizo una descripción por escrito del desarrollo del niño en todas sus áreas; desde el punto de vista emocional.

CAPITULO 4
APORTES, DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS DE LOS METODOS
DE HETEROESTRUCTURACION Y AUTOESTRUCTURACION

Los métodos de heteroestructuración y los de autoestructuración están fundamentados por dos perspectivas distintas, debido a que cada método responde a maneras diferentes de ver a la sociedad, al hombre y al conocimiento.

Los fenómenos educativos no pueden ser estudiados aislados de la psicología, por lo tanto, éstos dependen del proceso social, político económico, etcétera, por el que atraviesa la sociedad en un momento histórico determinado. Para los funcionalistas como Durkheim la sociología tendría como objeto estudiar los hechos sociales y la educación es una cosa o hecho que cumple su función especial, que sostiene al organismo y que es independiente de los otros órganos y sistemas.

La manera de educar que propone Durkheim está inscrita dentro de lo que Luis Not llama métodos de heteroestructuración, en tanto que adecuan el método al objeto educativo.

"Este método tiene su origen con el nacimiento de la burguesía que dejaba atrás al orden feudal y respondía a la nueva sociedad". (1)

Los métodos de heteroestructuración se explican desde una perspectiva positivista, la cual concibe a la sociedad como inmutable y con una armonía natural.

"La sociedad está regida por leyes naturales, es decir, por leyes invariables, independientes de la voluntad y de la acción humanas. De estas premisas se desprende que el método de las ciencias sociales puede y debe ser idéntico al de las ciencias de la naturaleza, que sus procedimientos de investigación deben ser los mismos y, sobre todo, que su observación debe ser igualmente "neutra", objetiva y destacada de los fenómenos". (2)

Los métodos de heteroestructuración incluyen a la escuela tradicional que respondió a un modelo de sociedad hasta hoy vigente, donde se posee una influencia del conductismo y del funcionalismo; por lo tanto, no sólo la sociología estudiaría la educación desde el método de las ciencias naturales, sino incluso la psicología conductista estudia al hombre como estudiaría a un grupo

-
- (1) EZPELETA, Justa. Cuadernos de Formación Docente. E.N.E.P. Acatlán No. 13. p. 12.
- (2) LOWY, Michel. Introducción a la Epistemología. E.N.E.P. Acatlán. p. III.

de hormigas.

Para Foucault:

"La escuela tradicional es laboratorio histórico de un nuevo hombre necesario, ella pone en marcha la formación del hombre que el ascenso de la burguesía necesita". (3)

La escuela tradicional tiene como norma que su organización y funcionamiento sea como el de la sociedad burguesa en la que se suscribe.

Su transmisión se lleva a cabo a través de modelos intelectuales y morales ala manera que proponía Alain, es decir, por la imitación de los grandes hombres y de la obediencia, así como del conocimiento y del dominio de sí mismo.

Para el logro de estos ideales la escuela tiene como fundamentos el orden y la autoridad. El orden se logra por medio del método que organiza el tiempo, el espacio y la actividad; la autoridad es representada por el maestro que posee el conocimiento y aplica el método. A

(3) EZPELETA, Justa. Cuadernos de Formación Docente.
E.N.E.P. Acatlán No. 13. p. 14.

partir de la posición del maestro, se entiende el lugar que ocupa el alumno.

La educación pugna por la imitación y la obediencia y trae aparejado que el niño no aprenda de su experiencia, ni tenga alternativas, sino únicamente la de escuchar al maestro que repite lo que dijeron otros autores, y de escuchar debe repetir lo mismo, de esa manera se garantiza que el niño sabe el discurso; además se les enseña a los niños la técnica suficiente para resolver un examen, suponiendo que de esa manera comprueba el alumno su conocimiento y su eficiencia.

En este sistema la repetición, la memoria y la inteligencia de los alumnos tiene una importancia sobresaliente.

Los métodos coactivos que también están inscritos en los métodos de heteroestructuración, comprenden a la tecnología educativa, que se basa en la psicología conductista de Skinner.

Para la psicología conductista:

"La realidad es un complejo conjunto de elementos donde estos elementos particulares se manifiestan como

hechos y fenómenos". (4)

Esta psicología basa los resultados del aprendizaje en las conductas observables y medibles en el ser humano.

En la escuela hay conductas observables bajo el control del maestro, cuya función es la de manejar los estímulos para provocar o inhibir las conductas que se deseen en los alumnos.

Siguiendo la guía del maestro, el cual asegura el encadenamiento de las conductas y que provoca la incorporación del contenido.

El dominio del maestro consiste en el control de los premios y los castigos, los que garantizan el aprendizaje y la disciplina.

El maestro funciona en la medida que sepa manejar las técnicas adecuadas para la transmisión del conocimiento, por lo tanto, un alumno que aprende es aquel que cambia su conducta anterior por una nueva, que sea deseable por el maestro.

(4) EZPELETA, Justa. Cuadernos de Formación Docente.
E.N.E.P. Acatlán No. 13. p. 16.

Estos métodos coactivos requieren de la acción del alumno, sin embargo no debemos confundir el movimiento físico con una actitud interna de cambio, ambas son diferentes; puede parecer que el alumno tenga mucho movimiento y ningún cambio interno, y otro que sin tanta acción esté constituyendo esquemas y estructuras mentales como las llama Piaget.

La heteroestructuración tiene como omnipotentes a la didáctica, a las técnicas y al método.

Si la situación educativa reflejara algún problema, se buscan las causas y las soluciones en el programa, el maestro, la didáctica o en el método.

El niño vive en una continua desvinculación de las escuela y su vida, porque se supone que el sujeto no conoce y no puede actuar sobre su medio; se le atribuye un lugar de objeto el que se vertirán los conocimientos, que son definidos por un programa adecuado para éste.

Se da un saber a todos los alumnos el cual corresponde al alumno estándar.

El alumno se va acostumbrando a que todo le sea dado y él se encarga de repetirlo en sus exámenes. Lo que

va haciendo más dependiente al alumno del maestro, limitando en el alumno la capacidad de pensar y por lo tanto de crear.

Las materias de los programas de estudio están influenciados por la idea de que hay una armonía natural en el universo; utiliza como recursos: la observación, la experimentación y la comprobación, etcétera, para estudiar tanto las ciencias naturales como las sociales, y se deben investigar una perspectiva neutra y objetiva e incuestionable.

la escuela y los programas también son incuestionables porque se basan en teorías científicas "comprobadas".

La escuela como órgano separado de las otras instituciones, si no funciona bien, no es a causa de las contradicciones de la sociedad; sino a la manera de Comte y Durkheim porque es un sistema enfermo que habrá de sanar por separado, para que no afecta el organismo, por lo tanto le otorgan a cada sistema la misma categoría epistemológica.

Hoy la metodología de Durkheim y Comte ha sido depurada por la psicología conductista y la sociología funcionalista.

Al mirar de esta manera al mundo la educación es como es, por naturaleza, y resulta cuestionable lo que ocurre tanto dentro como fuera de ella.

Por lo general, los maestros normalistas reciben la misma formación que posteriormente imparten a sus alumnos y no se les proporciona otra opción; hoy en día con el nuevo perfil y duración de la carrera como Licenciatura, puede que adquieran una nueva visión.

No para transformar a la realidad, pero si para tener elementos que les permitan conocer su realidad como educadoras y la de sus alumnos.

Precisamente la Escuela Nueva aunque no es revolucionaria, propone una constante lectura de la realidad educativa, dentro y fuera de la escuela, en sus diferentes niveles: social, individual, institucional, grupal, etcétera.

La Escuela Nueva más allá de las técnicas didácticas que ocupe, se preocupa principalmente por la revisión constante de los procesos que va viviendo.

Si analizamos las propuestas de Freinet y Montessori que se tomaron como ejemplo, inferimos que ambos tenían

conocimientos de las leyes que rigen a la sociedad o que conforman al ser humano. De ahí que más de un método o una técnica a la manera del infalible método positivista; lo que hacían o hacen los educadores de la Escuela Nueva es proporcionar al educando un medio ambiente que le permita ir tomando conocimientos y conciencia desde su lugar en el mundo natural y la sociedad que lo rodea.

Si las estrategias pedagógicas desarrolladas de autoestructuración son entendidas por el maestro a la manera de métodos, como una serie de pasos que diseña el educador para encaminar al educando, entonces caería de nuevo el maestro en una pedagogía de heteroestructuración.

Los maestros de la Escuela Nueva se respaldan en las teorías del ser humano y de la sociedad, para poder auto-criticarse y superar las contradicciones que la escuela vaya viviendo. Se trata de vincular la teoría y la práctica.

Para llevar a cabo esa constante, revisión, es necesario que el maestro haya vivido estos procesos de crisis y ruptura a lo largo de su vida, para crecer y llegar a tener un compromiso consigo mismo y con su realidad.

De lo que se trata no es de buscar culpables, sino de

descubrir las causas que no han permitido el crecimiento del individuo y de su grupo.

Entendiendo como crecimiento no solamente "el saber" o los buenos modales, sino el amor al trabajo y al servicio.

Freinet y otros educadores como Makárenko en sus testimonios hacen notar, sin decirlo, que con el ejemplo y la acción ayudaron a que sus alumnos amaran lo que hacían; puesto que la cooperación y el servicio le dio sentido a su vida. Y la acción no significaba movimiento motriz, era también llevar a la práctica lo que se tenía en el pensamiento.

La propuesta es precisamente, que la educación se llame nueva o no lleve a cabo un trabajo distinto del anterior; no imponer métodos y trabajar a partir de la realidad, considerando sus alcances y limitaciones.

Lo rescatable del proceso que vivieron los educadores de la Escuela Nueva, no se reduce a sus ideas didácticas o a su método, más bien a toda la manera nueva de concebir al niño, a la educación, a la sociedad, etcétera, y de llevarlo a la práctica.

Sus experiencias transmiten la unión de la educación y la vida colectiva y social.

La educación adquiere un nuevo sentido, el trabajo es, al mismo tiempo, una forma de vida.

Así que sus alumnos dejaron de tenerle fobia al estudio y al trabajo, porque éstos adquirirían un sentido, un "para qué".

Todo lo que llevaban a cabo era de utilidad para ellos y para la comunidad en que habitaban.

Si en la escuela de hoy en día no es posible lograr esos grandes cambios, se trata, es lo posible, de rescatar a uno que otro educando.

Lo que se encontró a lo largo de la investigación es que los educadores no son omnipotentes, ni el centro de la educación, hay más factores que determinan los problemas y las soluciones.

Lo que se pretende es persuadir a los educadores para que conozcan las teorías que los pueden respaldar, para llevar a cabo la lectura de su realidad educativa y así poder trabajar en el grupo de una manera que no sea está-

tica, inamovible y que no niegue sus contradicciones.

Lo importante es estar en constante crecimiento, tanto emocional como grupal, para tener un verdadero compromiso con lo realizado y poder transmitir el conocimiento a los alumnos como un miembro más del grupo que, por el momento, tiene más conciencia y experiencia, pero que para nada es quien tiene la verdad absoluta o es el jefe. Por el contrario, es sólo un portavoz de lo que ha aprendido a lo largo de su vida, en lo que respecta a organizar un trabajo. Por lo tanto, no importa si una escuela se autonombra activa o no, sino lo congruente que resulte entre su pensar y su hacer.

Si la experiencia de la Escuela Nueva es retomada por la clase dominante y vuelta un mero discurso, no tiene ninguna eficacia y seguirá cumpliendo la función que proponen los métodos de heteroestructuración.

Sin ser la Escuela Nueva una propuesta de la que hace la pedagogía institucional o de los grupos operativos, si ha tenido algunos avances, pero no por llamarse nueva, ha sido porque ha desmitificado al método, al maestro, a la didáctica y ha descubierto sus contradicciones. Por lo tanto habrá escuelas que aún llamándose nuevas caigan en una manera de educar que encaje en los llamados

método de heteroestructuración.

Para finalizar se anotarán los aportes, las diferencias y las posibles semejanzas entre la escuela tradicional y la escuela nueva.

Es indudable que la llamada en este trabajo escuela tradicional, resultó distinta con respecto a la anterior a la aparición del capitalismo; para empezar hay que recordar que pocas personas tenían acceso a la educación.

La escuela del capitalismo intenta educar a la mayoría de los individuos, sin embargo había dos intencionalidades, por un lado la de educadores que deseaban que los hombres se conformaban como tales, y por otro lado, la del estado y la burguesía que deseaban una mayor cantidad de personas capaces para el trabajo.

La escuela tradicional también vivió avances, puesto que de los golpes cambió a los estímulos positivos y otras medidas sutiles. Es importante recalcar que a pesar de que la educación estaba determinada por unos pocos, algunos educadores al margen de esos intereses tenían vocación de educadores y se comprometieron tratando de conocer al ser humano y proponiendo nuevas ideas, tal fue el caso de Alain que percibió que no sólo se

educaría el intelecto sino también la mente y el espíritu, es decir el hombre para ser maduro necesitaría aprender a controlar sus instintos, fortalecer su voluntad y practicar la disciplina, entendida ésta como constancia en lo que hacía, si bien debía lograrlo de la copia y la memorización, el maestro tendría que ser ejemplo; porque hoy en día se usan los dos primeros recursos pero el maestro no hace lo que dice.

Es importante aclarar que los teóricos positivistas y en particular los enciclopedistas estuvieron en la búsqueda de rescatar al hombre como tal, y creyeron innovadoras sus ideas, por eso Durkheim dentro de sus concepciones que hoy les llamamos organicistas, sin embargo, no habían caído en la cuenta de que estaban favoreciendo con sus teorías a unos cuantos que las usarían como fundamentos para justificar por ejemplo: que los ricos y los pobres lo son por naturaleza, que el hombre debe adaptarse a la sociedad y no cuestionar su situación, que el niño es una tabla rasa y que no aporta nada de sí, que cada individuo es un engranaje y que la realidad es inmutable, etc. Por eso Durkheim lega el conocimiento a las generaciones adultas que tienen la experiencia y que educarán a los jóvenes, pero el no preevió que existirían en lo futuro quienes no cedieran de sí para el funcionamiento del organismo llamado sociedad, sino

que verían por sus intereses personales y que no respetarían los tan anhelados valores de fraternidad, libertad etc.

Desde este punto de vista las ideas de Alain y de Durkheim resultan aportes con respecto a la educación anterior al surgimiento del capitalismo. Aun la escuela tradicional en el proceso que ha vivido fue usando distintas técnicas tanto didácticas como de trato con los alumnos, un ejemplo es: el descubrimiento de la teoría conductista que proporciona que se usaran estímulos positivos y no aversivos para obtener mayores resultados; tal como lo apuntó Watson: él creía que los castigos lo único que provocan en el alumno eran rechazo hacia la escuela. La teoría conductista ha sido y es muy utilizada no sólo en educación sino en otras áreas, se podrían considerar como aportes la técnica que proporciona para programar y distribuir los contenidos y algunos descubrimientos prácticos que ha hecho sobre el aprendizaje, no todo el conductismo mecaniza al hombre; hay conductas que son de utilidad, por ejemplo: manejar, atravesar una calle, etc. No son las teorías como tales las que destruyen o construyen al hombre, sino las maneras como unos cuantos las utilizan. Por eso es obvio que la ciencia y la ideología no están separadas; la ciencia se construye dentro del marco político, económico y social

que determina cual de ellas es funcional y como utilizarla.

Como parte del proceso que vivió la escuela en el capitalismo apareció la escuela nueva como un intento renovador; los educadores deducían que para evitar vivir como hasta ese momento tendría que haber un cambio forzoso en la forma de educar.

Los aportes de la escuela nueva son muy claros ya que le dan un nuevo sentido a la infancia, quitan todo sistema represivo para corregir la indisciplina; toman en cuenta a la psicología; cambian la relación maestro-alumno.

En particular Montessori el principal aporte que dejó es su concepto del niño y el descubrimiento de los períodos sensibles además de los múltiples materiales que hasta ese momento resultaron totalmente renovadores, ya que antes se educaba al niño como a un desconocido. Es cierto que hoy en día existen nuevos descubrimientos sobre la personalidad del niño, pero su época fue totalmente renovador, sobre todo que cada material desarrollaba un área específica de conocimiento. Por lo menos el método Montessori en Italia está resurgiendo y se está tratando de adaptar a otros niveles escolares: básico, medio y supe-

rior. Para que el método dé buenos resultados es básica la buena formación de los maestros y sobre todo que sean personas interesadas en lo que hacen.

Los aportes de Freinet son dignos de tomar en cuenta para el futuro de la escuela. En primer lugar hacer del trabajo escolar un medio para aplicarlo a la vida, es decir, unir lo teórico a lo práctico y que tenga un sentido lo que se aprenda, pero lo más importante: que ese trabajo sea para sostener a la comunidad escolar de manera igualitaria.

La imprenta que adoptó para su escuela tuvo una utilidad incalculable; la asamblea grupal; la organización del salón de clase y la distribución del trabajo; los talleres que hoy están de moda pero que para su tiempo eran inimaginables; el texto libre y la clase-paseo.

Los aportes de la escuela nueva podrían ser una alternativa para la escuela de hoy porque cada día es más difícil mantener inmóviles a los alumnos en el salón de clase, escuchando.

La escuela activa de ninguna manera fue revolucionaria pero dentro del mismo sistema marcaba una ruptura con lo anterior, sin embargo no todas las escuelas de ese

tiempo vivieron este cambio sólo unas cuantas que poco a poco se fueron apagando.

En México también hay unas cuantas escuelas activas que tuvieron su aparición en los 60's que aún permanecen y otras de reciente apertura.

Las escuelas activas en México todavía están en proceso y aún no tienen la suficiente proyección sin embargo también tienen sus aportes. Algunos críticos dicen que los niños de escuelas activas salen desadaptados, pero los niños con problemas los hay en todas las escuelas y mejor dicho, los padres problemas. Es cierto que dejan mucho que desear en lo que respecta a la disciplina, sin embargo lo han detectado y están en el intento de superarlo.

A nivel general los aportes de la escuela activa "Areté" hace son: que sus alumnos aprendan a ser autodidáctas que tengan la posibilidad de solucionar sus problemas grupales en las asambleas; que cada niño sea conocido en su persona por todos los maestros y que haya una garantía de que la mayoría de los maestros que ahí trabajan estén interesados en la educación. Incluso se puede ver que ideas de las escuelas nuevas la Secretaría de Educación Pública las está tomando en cuenta para adaptar-

las a las escuelas por ejemplo: la globalización de la enseñanza pretendía que no sólo se lograra una integración en el conocimiento sino la flexibilidad que proveía al maestro y al alumno para aprender el contenido; también en algunas primarias se han puesto talleres; el periódico escolar; y así varias ideas que son renovadas y que cada vez han ido siendo más necesarias en las escuelas.

La escuela Montessori en la que se hizo el trabajo práctico a nivel preescolar tiene su primer aporte en que los niños se ven enriquecidos con la gran variedad de materiales a los que pueden tener acceso, aparte de los que ellos elaboran; esto facilita que el niño cubra los conocimientos que marca la SEP como necesarios en esta edad. Este sistema adelanta al niño en algunas áreas de aprendizaje porque cuando un niño ya adquirió un conocimiento, con el mismo material puede pasar a otro nivel.

La libertad que proporciona para el trabajo del niño es otro gran aporte, siempre que la guía esté pendiente de que un niño no tome siempre el mismo material sin trabajar otro.

Otra posibilidad del método es que cada alumno enseña a otros lo que ya ha aprendido, lo cual además de

permitirles trabajar juntos, uno repasa lo que sabía y el otro aprende algo nuevo y se siente atendido.

Es un método que permite ir conociendo más al niño y respetarlo, ya que ellos servían el almuerzo, cargaban cosas de vidrio sin romperlas, lavaban platos y se disputaban los servicios. Somos los adultos los que por temor limitamos a los niños. Proporciona el método la posibilidad de hacer niños independientes, respetuosos y activos. Se pudo observar lo que la doctora decía acerca del entusiasmo de vida y de acción del niño. El método aunque aparentemente no fomenta las actividades grupales, si se dan en el interactuar de los niños. Muchos no solo enseñaban a otros, sino que los ayudaban a ir al baño, abrocharse las agujetas, etc. De vital importancia es que el niño no depende solamente de la guía para resolver sus problemas sino de todo el grupo. El método es bueno pero depende mucho en manos de quien esté y como lo emplee.

Las diferencias entre la escuela tradicional y la activa se enmarcan como sigue: en la segunda se le dió a la infancia la importancia que hasta ese momento no la tenía; hay una relación distinta entre maestro-alumno; el trabajo se organizó de otra manera y ya se ha ejemplificado con las técnicas Freinet y el método Montessori;

las maneras de disciplinar cambian y dependen de la manera en que se organiza el trabajo; se empiezan a utilizar las hoy llamadas dinámicas grupales; la participación del alumno es vital en su enseñanza. Y lo más importante el alumno dejó de ser objeto pasivo para convertirse en un sujeto participativo.

CONCLUSIONES

Los métodos incluidos dentro de la autoestructuración del conocimiento, llamados activos o de la Escuela Nueva, develaron, en su momento histórico, las situaciones dominantes en la escuela tradicional con el fin de superarlas.

Pero no surgieron como un método fuera del proceso educativo, sino a través de la práctica misma dieron cuenta de los métodos usados, resultando arcaicos e inoperantes. Apoyados por los nuevos conceptos de las teorías de la sociología (el materialismo dialéctico) y la psicología (el psicoanálisis y la teoría de la gestalt); los educadores pudieron autocriticar sus vivencias y comenzaron a organizar su trabajo conforme a las necesidades de sus escuelas.

Precisamente son llamados "métodos" activos, que más bien son formas de educar que en la práctica se fueron articulando, son experiencias retomadas como modelos a seguir. Por supuesto al aplicar un método activo es una escuela ajena al proceso que vivieron las escuelas de Freinet y Makárenko, se incurre nuevamente en anteponer el método al proceso educativo, por lo tanto lo que se pretende en la Escuela Nueva es mantener una constante

revisión del proceso, de sus contradicciones y la búsqueda de nuevas alternativas.

No es de la Escuela Nueva producto de un método o modelo, por el contrario, es el resultado de un constante trabajo que realizaron los educadores en momentos difíciles y para hacer frente a las necesidades apremiantes, por lo que buscaron y aplicaron nuevas formas de organización, trabajo y disciplinas.

Por ejemplo, Antón S. Makárenko, en una aldea de muchachos desamparados, rebeldes y con carencia de lo necesario para vivir, se vio en la imperiosa necesidad de unirlos y hacerlos conscientes de lo que el trabajo significaba para ellos, pues no tenían para su manutención. Su método, si es que así se pudiera llamar, nació de dentro hacia afuera; posteriormente pudo organizar otras aldeas de la misma manera, al estilo de lo logrado con la aldea Gorki.

Cabe mencionar que, aparte de valerse por sí mismos, pudieron también ayudar a la comunidad a la cual pertenecían.

No se cuestiona, de la escuela tradicional, la disciplina, el orden, el respeto, el silencio, todo lo que

ella preconiza, sino cómo se imponen estas normas sin explicación alguna.

Las teorías surgidas en ese momento -principalmente el marxismo, con su materialismo dialéctico-, desenmascaraban al sistema capitalista, con el fin de que el hombre, en vez de destruirse, se construyera de nuevo.

Algunos filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, creían que cambiando la forma de educar surgiría un hombre nuevo, y encaminaron sus esfuerzos hacia esa meta, apoyados por la psicología que estaba teniendo nuevos descubrimientos sobre el significado de la infancia, y la manera como el niño llegaba al conocimiento de las cosas.

Cada pedagogo, dependiendo del momento histórico y del lugar donde trabajó, obtuvo resultados diferentes, pero bajo conceptos similares: una nueva concepción del niño como infante y miembro participativo del proceso educativo; un nuevo papel para el maestro, que no es el centro del proceso, funge como parte del grupo y es una guía con mayor experiencia; la idea de que la educación no es un fin, sino un medio. De esta manera, el grupo adquiere un papel preponderante, así como todas las vivencias que se dan entre sus miembros, quienes adquieren sentido, en la medida en que hay una

autocrítica constante. Como resultado, se crean nuevas normas y formas de comportamiento y organización.

Pedagogos como Freinet o Montessori, obtuvieron diferentes logros: Montessori finalmente instituyó un método y Freinet dejó su experiencia abierta a nuevas transformaciones y cambios.

Las experiencias de ambos son retomables, no para sobre-ponerlas en una escuela, sino como experiencias ya vividas que pueden proporcionar algunas soluciones o explicaciones del por qué de algunos procesos dolorosos y cómo superarlos.

BIBLIOGRAFIA

ALATORRE, Mendieta Angeles
Métodos de Investigación y Manual Académico
Editorial Porrúa

ARDILA , Rubén
Psicología del Aprendizaje
17a. ed. Editorial Siglo XXI
México, D.F. 1982

BAULEO, Armando
Contrainstitución y Grupos
Editorial Fundamentos
España, 1977

BAULEO, Armando
Ideología, Grupo y Familia
1a. ed. Editorial Folios Ediciones
México, D.F., 1982

BLEGER, José
Temas de psicología
12a. ed. Editorial Nueva Visión
Buenos Aires, Argentina

BETTELHEIM, Bruno
Educación y Vida Moderna.
Un enfoque Psicoanalítico
Editorial Grijalbo
Barcelona, España, 1982

BOURDIEU Y PASSERON

La reproducción

Editorial LAIA

Barcelona, España, 1977

CHATEAU, Jean

Los Grandes Pedagogos

4a. reimposición. Editorial F.C.E.

México. D.F. 1982.

DE IBARROLA, María

Las Dimensiones Sociales de la Educación

1a. ed. Editorial El Caballito. S.E.P.

México, D.F. 1985

DURKHEIM, Emile

Educación y Sociología

Editorial COLOFON, S.A.

México D.F. 1987

ECO, Humberto

Cómo hacer una tesis

Editorial Gedisa

EZPELETA, Justa

Cuadernos de Formación Docente No. 13

E.N.E.P. Acatlán UNAM.

FILHO, Lorenzo

Introducción al Estudio de la Escuela Nueva

5a. ed. Editorial Kapelusz, S.A.

Buenos Aires, Argentina

FREINET, Celestín

La Educación por el Trabajo

Editorial F.C.E.

4a. reimpresión, México. 1986

FREINET, Celestín

La escuela popular moderna

Editada por Universidad Veracruzana

2a. ed. Xalapa, 1982. México

FREINET, Celestín

Técnicas Freinet de la escuela moderna

19a. ed. Editorial S. XXI

México, D.F. 1985

FREINET, Celestín

Por una escuela del pueblo

1a. ed. Distribuciones Fontamara

México, D.F. 1984

FREIRE, Paulo

Pedagogía del Oprimido

23a. ed. Editorial Siglo XXI

México, D.F. 1979

GARZA, Mercado Ario

Manual de Técnicas de Investigación

El Colegio de México

GUEVARA, Niebla

Introducción a la teoría de la educación

1a. ed. Editorial Terra Nova

U.A.M. México, D.F. 1984

GOMEZ, Jara

Técnicas de desarrollo comunitario

Editorial Fontamara

México, D.F. 1983

HADDAD, Slim Mario

Psicología y Aprendizaje, una Aventura Intelectual

Libros Mc Graw-Hill de México

México, D.F. 1978

HERRERO, González Lucía

Sistemas de Enseñanza y Medios Auxiliares

Material Mimeografiado

JIMENEZ, Fernando

Freinet: una pedagogía de sentido común

1a. ed. Editorial El Caballito, S.E.P.

México, D.F. 1983

KONSTANTINOV, N.A. y otros

Historia de la Pedagogía

2a. ed. Editorial Cartago

México, D.F. 1983

MAKARENKO, Antón

Su Vida y Labor Pedagógica

Traducción al español. Editorial Progreso

Impreso en la URSS. 1975

MENDEL, Gerard y Christian Vogt

El Manifiesto de la Educación

8a. ed. Editorial Siglo XXI

México, D.F. 1981

MONTESSORI, María

Formación del Hombre

1a. ed. Editorial Diana

México, D.F. 1986

MONTESSORI, María

EL NIÑO. el secreto de la infancia

Editorial Diana 6a. reimpresión

México, D.F. 1987

MORRIS, Bige

Teorías del aprendizaje para maestros

Editorial Trillas

México, D.F. 1982

MORRIS, E. Eson

Bases Psicológicas de la Educación

Editorial Interamericana

México, D.F. 1978

N. A. KONSTANTINOV y otros

Historia de la Pedagogía

2a. ed. Editorial Cartago

México, D.F. 1983

N. ABBAGNANO Y A. VISALBERGHI

Historia de la Pedagogía

Editorial F.C.E. 4a. ed.

NEILL, S.A.

Maestros problema

Editores Mexicanos Unidos. 1975

NEILL, A.S.

Sumerhill

2a. ed. Editorial F.C.E.

México, D.F. 1965

NOT, Louis

Las Pedagogías del Conocimiento

1a. ed. Editorial F.C.E.

México, D.F. 1983

O'NEILL, William F.

Polémicas Sobre Educación

1a. ed. Editorial Concepto, S.A.

México, D.F. 1979

PAIN, Sara

Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de aprendizaje.

Editorial Nueva Visión

Buenos Aires, Argentina

PALACIOS, Jesús

La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas

2a. ed. Editorial LAIA

Barcelona, España

PANSZA, Margarita

Fundamentación de la didáctica

Editorial Gernika

México, D.F. 1986

PANSZA, Margarita

Una aproximación a la epistemología
genética de Jean Piaget.

Revista Perfiles Educativos

UNAM. México, D.F. 1982

STANDING, E.M

La Revolución Montessori en la educación

1a. ed. Editorial S. XXI

México, D.F. 1985

WOLMAN, Benjamín

Teorías y Sistemas Contemporáneos

en Psicología

Ediciones Martínez Roca, S.A.

Barcelona, España, 1968