

Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo



Lic. José Natividad González Parás
Gobernador Constitucional del Estado de Nuevo León

Dr. Luis Eugenio Todd Pérez
Director General del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León

Investigador titular. Ismael Vidales Delgado

Investigadores asociados. J. Jesús Pérez López, Ruth Cordero Bencomo, Arturo Flores Sánchez, María Daría Elizondo Garza

Asesores externos. Rolando Emilio Maggi Yáñez, Miriam Romo Pimentel, Irma P. Sáez Collado

Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo

Derechos reservados

© 2005, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, proyecto administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, NL)
Andes No. 2720, Colonia Jardín Obisado, CP 64050, Monterrey, N.L. México.

ISBN ...

Quedan rigurosamente prohibidas, sin autorización de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía, el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Impreso en México

Primera edición: noviembre de 2005

El Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica es un proyecto orientado a la formación de recursos humanos para la investigación educativa con enfoque formativo y asistencia de expertos, inició en agosto de 2004 en el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Nuevo León (COCyTE, NL) y desde mayo de 2005 es administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.

Colección. Investigación educativa. N° 6

ÍNDICE

PRÓLOGO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I.- EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN OCCIDENTE

Ismael Vidales Delgado

CAPÍTULO II.- LA PASIÓN DE EDUCAR

Juan Jacobo Rousseau. El padre de la Escuela Nueva

Ruth Cordero Bencomo

Juan Enrique Pestalozzi y la Escuela Activa

Jesús Pérez López

Joseph Lancaster y la Enseñanza Mutua

Jesús Pérez López

Augusto Guillermo Federico Froebel y los Jardines de la Infancia

Ruth Cordero Bencomo

Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza

Jesús Pérez López

Francisco Ferrer i Guàrdia y la Escuela Moderna

Arturo Flores Sánchez

John Dewey y la Escuela Laboratorio

Arturo Flores Sánchez

María Montessori y el Medio Ambiente como Método Activo

Ruth Cordero Bencomo

Ovidio Decroly y los Centros de Interés

Ruth Cordero Bencomo

William Heard Killpatrick y el Método de Proyectos

Ruth Cordero Bencomo

Alexander Sutherland Neill y el Summerhill

Arturo Flores Sánchez

Helen Parkhurst y el Plan Dalton

Jesús Pérez López

Célestin Freinet y la Educación Natural

Jesús Pérez López

Antón S. Makárenko y la Pedagogía Soviética

Arturo Flores Sánchez

Vasconcelos, Ramírez, Sáenz y la Escuela Rural Mexicana

Jesús Pérez López

Lorenzo Milani y la Escuela de Barbiana

Ismael Vidales Delgado

Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido

Ismael Vidales Delgado

Bloom, Watson, Skinner y el Conductismo

María Daría Elizondo Garza e Ismael Vidales Delgado

Piaget, Vigotsky, Ausubel y el Constructivismo

Ismael Vidales Delgado

Lawrence Kohlberg y la Educación Moral

Ismael Vidales Delgado

ACERCA DE LOS AUTORES

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

PRÓLOGO

Revisitar a los clásicos es la mejor manera de caracterizar al texto que el lector tiene en este momento en sus manos. Este compendio, que integra una diversidad de autores y corrientes pedagógicas de innegable valor histórico para el pensamiento occidental contemporáneo, ofrece a los educadores la oportunidad de conocer el legado de autores como Rousseau, Froebel, Dewey, Freinet, Freire, Piaget, Kohlberg, Vigotsky, entre muchos otros. El lector encontrará una síntesis comprensible y amena de las aportaciones a la educación de autores reconocidos como grandes pedagogos o educadores, los *clásicos*.

Si bien el compendio inicia con una revisión panorámica del pensamiento educativo desde los filósofos griegos hasta el siglo XX, el desarrollo de los capítulos se centra en la forma de concebir a la educación y la institución escolar a partir del siglo XVIII, en los pensadores ilustrados y en la gestación de la escuela nueva y la educación progresista de mediados del siglo XIX y primeras décadas del XX, para arribar a corrientes educativas contemporáneas enraizadas en el conductismo, el constructivismo o los enfoques socioculturales. El texto no tiene la pretensión de constituir un tratado exhaustivo ni una enciclopedia de corrientes y educadores destacados, y en ese sentido puede haber omisiones notables, pero quienes aparecen en estas páginas han hecho aportaciones fundamentales y la vigencia de su legado es incuestionable.

La lectura de esta obra se antoja como necesaria para todos aquellos interesados en el fenómeno educativo, más ahora, que de cara a la llamada sociedad del conocimiento y ante los cambios sociales que estamos experimentando, requerimos replantear a fondo nuestra visión de la educación y sus instituciones. Pero dicho replanteamiento no implica mirar sólo hacia delante, ni mucho menos desconocer el universo del conocimiento pedagógico que nos antecede. En ese sentido, las veinte experiencias educativas que aquí se describen nos permiten reflexionar acerca de las teorías y las prácticas educativas que sustentan nuestro quehacer educativo cotidiano.

La obra no pretende un análisis comparativo entre autores y abordajes pedagógicos incluidos; no obstante, conduce indefectiblemente a un análisis transversal de su contenido. Cada autor revisado puede inscribirse en una corriente educativa determinada y ha generado una teorización propia, quedando clara la singularidad de sus aportaciones, pero al mismo tiempo hay una constante: la insatisfacción manifiesta frente a la institución escolar moderna y la educación que ofrece a niños y jóvenes. Desde distintos referentes, los clásicos revisados se pronuncian en contra del “verbalismo retórico tradicional” que campea en las aulas y manifiestan su preocupación por la pasividad del educando y por el autoritarismo de agentes e instituciones. Ubicados en el contexto de la sociedad que les tocó vivir, coinciden en la importancia de promover un aprendizaje activo vinculado con la vida misma y afirman que el fin último de la educación reside en el desarrollo pleno de la persona y en su formación para la vida en sociedad. El lector encontrará asimismo que la metáfora educativa sostenida por los grandes educadores que aquí se revisan se alimenta de la filosofía y las teorías educativas de avanzada en su momento, así como en otros casos de la psicología, la sociología o las ciencias políticas y biológicas, pero también (o sobre todo) de la realidad y la experiencia cotidiana en las aulas. En algunos casos, el ideario

pedagógico de los autores los inclina a privilegiar una enseñanza que promueve el desarrollo pleno del talento humano en lo individual, mientras que en otros, dado su compromiso político, la mirada se centra en una educación que destaca la cooperación, como acción colectiva orientada a la comunidad.

El desarrollo de cada capítulo no se ajusta a ningún cartabón, el formato es más bien libre y tampoco puede decirse que el orden de presentación siga una cronología estricta. Esto ha permitido a los autores de los capítulos imprimir en el escrito un tono muy personal, el cual puede sorprender al lector pero termina por convertirse en una virtud más de la obra y en acentuar su cualidad de investigación documental original. De esta manera, en algunos capítulos resalta el esbozo biográfico del autor, mientras que en otros el acento está puesto en sus teorías o principios educativos, en algunos cuantos, en el relato de su aplicación principalmente en su contexto de origen. Es aquí donde el lector seguramente se preguntará de qué manera estos autores y sus propuestas educativas tuvieron o tienen algún impacto en nuestro propio contexto educativo. En algunos capítulos se encuentra la respuesta a esta cuestión y en otros, se abre al lector mismo la posibilidad de indagar el legado de los clásicos revisados en la educación mexicana. En este punto quisiera resaltar que junto a los capítulos que rinden tributo a autores reconocidos en el entorno anglosajón y el europeo, y de los cuales se han ocupado numerosas obras especializadas, en este compendio aparece un capítulo dedicado al movimiento de la escuela rural mexicana y a la labor educativa de personajes como José Vasconcelos, Rafael Ramírez y Moisés Sáenz.

Considero que todo educador requiere una cultura pedagógica básica que le ayude a no caer en el peligro de los “ismos” y por el contrario, le permita tomar una postura crítica a la par que entender que las aportaciones de autores como los que aquí se revisan siguen vigentes y abiertas a su resignificación. Aquí reside el valor de esta obra.

¿Por qué son exitosas las experiencias que aquí se relatan? Juzgue el lector por sí mismo.

Frida Díaz Barriga Arceo

INTRODUCCIÓN

1.- Planteamiento del problema

Los libros de texto, los materiales didácticos, el plan y los programas de estudio de las escuelas poseen un sustento filosófico y pedagógico que subyace en su estructura curricular, sin embargo las teorías pedagógicas que sustentan esos materiales no se han creado de forma independiente, sino que derivan de modelos que las anteceden.

Los estudiantes de las escuelas formadoras de docentes y los maestros en servicio requieren conocer cuál es el bagaje teórico que fundamenta su práctica y las implicaciones pedagógicas de modelos anteriores que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje actual. Se requiere de una obra que describa los modelos teóricos más representativos de los diversos grupos o escuelas de pensamiento que han incidido en el desarrollo educativo de la humanidad.

Tradicionalmente se piensa que el pasado, como algo transcurrido, ya está muerto y, por lo mismo, nada pueda recuperarse de él. Contrastando con esta idea, hay quienes piensan que el pasado aflora en cada acontecimiento del presente, y además, cada generación tiene la necesidad de construir una (su) visión de ese pasado.

En el pasado de la educación existen aportaciones que en su tiempo llamaron la atención por novedosas e importantes; dichas aportaciones, a las que se considera “exitosas”, fueron integradas —algunas— a la política educativa de los estados, otras fueron capturadas por sectores específicos de población en varios países, otras más han sido incluidas poco a poco, en la práctica pedagógica de algunas naciones.

Entre esas experiencias pedagógicas destacan: la escuela de María Montessori en Italia, durante la primera mitad del siglo XX; la pedagogía popular, de Paulo Freire, famosa desde los años sesentas; la educación programada, de Burrhus Frederic Skinner; la escuela democrática, de John Dewey; la antiescuela, de Iván Illich, y muchas otras que han causado impacto y dejado su huella en los educadores y en la sociedad, cada una en su momento.

Muchas de estas escuelas o propuestas teórico-metodológicas, aunque fueron formuladas desde los siglos XVIII o XIX, estuvieron vigentes durante el siglo XX y marcaron la pauta para los sistemas educativos del mundo, particularmente de México y otros países de Latinoamérica.

La mayoría de estas experiencias pedagógicas no están agotadas, pero la vertiginosidad con que aparecen las novedades, o simplemente un cúmulo de hechos emergentes, las van dejando en el olvido.

La educación es un quehacer complejo y está acotado por múltiples factores; además, es un campo abierto para el ensayo y la innovación, con el apoyo del conocimiento y la experiencia previa. Revisar las propuestas metodológicas que fueron “exitosas” en otros momentos de la historia es, sin duda, una tarea interesante. Asimismo, conviene conocer

¿cuáles son las experiencias educativas exitosas que han repercutido en la transformación formativa del ser humano? ¿Por qué son las de más influencia? ¿Cuáles son sus aportaciones al legado educativo? ¿Cuál era el contexto histórico social que prevalecía cuando surgieron? ¿Cómo y por qué unas han servido de sustento a otras? ¿Cuáles siguen vigentes? ¿Qué otras alternativas pueden ser aprovechadas? ¿Cuáles son sus características fundamentales? ¿Quiénes representan e integran las diferentes escuelas o teorías? ¿Qué fue lo que posibilitó que dichas propuestas fuesen denominadas innovadoras? ¿Cuáles fueron las principales aportaciones de cada una de ellas? ¿Qué trataban de superar? ¿Qué tenían en común y en qué difieren? ¿De qué modo se pueden aprovechar dichas propuestas?

En conclusión ¿Cuál es el material teórico sistematizado que podría ayudar al estudiante o al lector interesado en el tema a entender cuál ha sido la transformación de las antropologías generadas durante la historia reciente de la educación?

Sabemos que muchos profesores en servicio y la gran mayoría de los estudiantes de las escuelas formadoras de docentes desconocen la respuesta a estas interrogantes, y el potencial formativo de las experiencias exitosas se desaprovecha. De dicha constatación surge este trabajo, que revisa las particularidades de dichas propuestas, analiza sus condiciones históricas y señala la forma como influyeron en el ámbito educativo.

El estudio documental realizado pretendió alcanzar los objetivos siguientes:

2.- Objetivos

Objetivos generales:

- 1) Coadyuvar con los esfuerzos estatales y nacionales orientados a la realización de investigación, aportando insumos que motiven la generación y la utilización del conocimiento aportado.
- 2) Crear una fuente de información documental que favorezca la formación del estudiante, la actualización del docente en servicio y la apropiación y generación del conocimiento por parte de los interesados en la educación.

Objetivos específicos:

- 1) Inducir el desarrollo de habilidades para sistematizar y ordenar la información en relación a propuestas educativas, con base en la incorporación y formación en la práctica de algunos maestros que se inician en el trabajo de investigación educativa.
- 2) Rescatar un número significativo de experiencias exitosas que han dado origen a las prácticas educativas más representativas de las diferentes teorías pedagógicas.
- 3) Precisar las propuestas de orden teórico metodológico de lo que hemos llamado “experiencias educativas exitosas”.
- 4) Brindar a los docentes y otros interesados dichos análisis para que conozcan, valoren y comenten sobre las “experiencias educativas exitosas”.

3.- Justificación

Al adentrarnos en el aspecto antropológico de la educación se abre una perspectiva amplia para conocer el sustento filosófico que subyace tras las teorías pedagógicas que dan cuenta del proceso evolutivo cultural de la humanidad. Ante cada concepción del ser humano, se asocia una práctica educativa que responde a necesidades, visiones del mundo, patrones culturales, intereses, propuestas, “modas”, etcétera, que confluyen en unidades específicas de corrientes o escuelas de pensamiento que conforman los diversos modelos pedagógicos.

Dada la importancia y la trascendencia de ese proceso complejo es necesario revalorar las principales propuestas educativas desarrolladas en el devenir histórico que se han ido amalgamando hasta configurar el capital cultural de experiencias exitosas que han contribuido a la transformación del ser humano.

Centrar la atención sobre propuestas educativas como las que aquí se mencionan no será ocioso, sobre todo si se piensa cuando menos en cuatro objetivos que en ello convergen: revisar las propuestas, compartirlas, construir habilidades y generar productos.

La revisión de las obras que contienen las propuestas teórico-metodológicas es sin duda una experiencia interesante, pues la idea es precisar las innovaciones que las hicieron exitosas; será interesante advertir las motivaciones que llevaron a los autores a formularlas y, sin duda, valorar la influencia de dichas propuestas.

La presente investigación documental es una aportación para el magisterio y los fines educativos, pues mostrará el conjunto de circunstancias históricas, la evolución cultural, la transformación del proceso del pensamiento, las repercusiones pedagógicas, los debates, la interrelación con otras experiencias, y los efectos culturales y sociales que son testimonio de distintas etapas y concepciones, hasta trazar la fisonomía actual de la vida educativa.

Adentrarse en este ámbito particular forma parte de una necesidad científica y social de la investigación, al describir y explicar las repercusiones de los distintos momentos educativos. Ya que la educación como objeto del conocimiento, es a la vez un objeto para el análisis dialéctico del proceso y resultado que presenta.

Esta investigación es trascendente, debido a que ayudará a comprender mejor el fenómeno educativo y conducirá a hacer una revaloración del papel y la responsabilidad de los docentes para contribuir de manera eficaz a la formación integral de los estudiantes.

El propósito es compartir con profesores en servicio interesados en ideas y propuestas aparentemente olvidadas, que pueden serles útiles para reforzar su práctica pedagógica.

En esta obra, al mismo tiempo que se avivan, revisan y comparten las propuestas teórico-metodológicas de autores reconocidos, las personas que participan en la elaboración de este trabajo construirán experiencias que los lleven a experimentar la investigación educativa.

Otro propósito de esta tarea es obtener productos. Debido a la carencia de este tipo de materiales es importante crearlos y eso se logra con trabajo organizado. Es importante que

la sociedad, y particularmente los profesores en activo, participen en la tarea de difundir mediante análisis sencillos, las obras de autores que legaron sus propuestas y que enriquecen la práctica docente.

4.- Metodología

El tipo de investigación es documental y en una primera etapa se llevó a cabo mediante una revisión de bibliografía para seleccionar las experiencias más exitosas y representativas que han contribuido a la educación en forma relevante.

Se realizó una lectura cuidadosa de las obras más representativa de cada escuela o autor, de tal manera que logramos obtener sus propuestas y esquemas metodológicos. Se consultó información en Internet con el fin de lograr una mayor precisión de las aportaciones.

Enseguida se elaboró un texto que registró lo que se consideró importante de cada experiencia, el cual contiene los datos bibliográficos básicos, el contexto histórico, las características de la escuela o modelo, sus aportaciones e influencia.

Posteriormente se hizo otra revisión que depuró el contenido que más relevante, pues la idea es lograr textos breves que expongan lo esencial de cada escuela o experiencia educativa.

La información recabada no se sujetó a un formato específico; tiene un tratamiento holístico para recuperar los aspectos más significativos vinculados al tema.

La estructura responde a un orden cronológico, estableciendo periodos que diferencian distintos momentos y condiciones surgidos con cada autor o modelo teórico.

Como resultado, tenemos textos breves que incluyen las principales aportaciones de los veinte autores que se consideraron más representativos; esto es, experiencias exitosas que han contribuido a la educación.

También se elaboraron una serie de notas relevantes de cada autor o corriente considerada relevante, y se cuenta con un conjunto de ideas y/o propósitos que pueden ser investigados a mayor profundidad.

La vivencia de construir una investigación documental y redactar textos, así como la práctica de compartir con profesores invitados a conocer los productos, ha sido una experiencia sumamente enriquecedora para quienes participamos en la elaboración de este trabajo, y hacen de él una forma innovadora y muy enriquecedora de formación de docentes-investigadores, en la acción.

Ismael Vidales Delgado

CAPÍTULO I.- EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN OCCIDENTE

Ismael Vidales Delgado

1.- Origen de la palabra *educación*

La palabra *educación* entraña una conceptualización difícil dada la diversidad de acepciones y la evolución de las acciones y enfoques que le son consustanciales. Una aproximación vulgar la define como “una cualidad adquirida consistente en la adaptación de los modales externos a determinados usos sociales”, en tanto que en el otro extremo, tenemos una concepción ceñida a la ética religiosa. Ambas posiciones aportan muy poco a la idea que hoy se tiene de educación.

Etimológicamente la palabra educación significa “evolución de dentro hacia fuera” ya que deriva de las voces latinas *ex* y *duco*. Sin embargo las aportaciones epistemológicas más serias tienen una aspiración común: la perfección, así lo expresa Rousseau al hablar de la felicidad de Sofía y Emilio como obras de la educación, así lo expresa también H. Spencer cuando habla de “dirigir la inteligencia con el fin de preparar al hombre para vivir una vida completa.”

Los fines y metas de la educación, evolucionan y responden a las aspiraciones de la sociedad patrocinante y habrán de lograrse a través de la Pedagogía, entendida ésta como “ciencia de la educación”.

La palabra *pedagogía* viene de la raíz griega *paidos* que significa *niño*, y *logos*, que significa *tratado*. Por lo tanto, el pedagogo es una persona que conoce acerca de los niños y sabe conducirlos apropiadamente, de acuerdo con el modelo determinado por la sociedad.

En Egipto, Babilonia, Persia, en las culturas precolombinas del continente Americano, la educación estaba supeditada a los intereses religiosos y a las tradiciones; la instrucción carecía de estructura formal y sus tareas principales, en las clases pobres, estaban a cargo de la familia. En las clases ricas estas tareas se asignaban a esclavos, maestros, sacerdotes o artesanos que desempeñaban su labor en los palacios, templos y domicilios particulares.

En China e India, debido al dominio de las ideas confucionistas y budistas, la educación, en algunos momentos, estuvo orientada al desarrollo y fortalecimiento de los valores interiores, dentro de un rígido sistema social. Distinta fue la situación en Grecia, antecesora de la civilización judeo cristiana occidental.

2.-La educación en Grecia

Se calcula que fue hacia el siglo V a.C. cuando florecieron las ciudades helénicas; con ellas nacieron las bases de un sistema educativo del que hemos heredado algunas premisas importantes: los griegos concibieron la educación como un proceso de integración del ciudadano en la *polis* (ciudad-estado).

En Esparta se privilegiaba la formación física, militar e intelectual bajo rígidas reglas de disciplina. El joven era preparado principalmente para defender con las armas a su ciudad, aunque también recibía instrucción artística (música, danza, canto), gimnasia y deporte. Las prácticas educativas en Esparta se enmarcan en la disciplina y la rudeza propias del ejército.

En Atenas, la educación se orientaba al cultivo del cuerpo, la mente y el espíritu. La escuela promovía el uso del razonamiento y la crítica en constantes eventos públicos. El estado era el gran regulador de la educación, pero se respetaba la ingerencia cívica y moral de los padres sobre los hijos.

Con el incremento de la complejidad social, surge la necesidad de encargar la educación a personas e instituciones especialmente designadas para tal fin, y en un principio estas fueron esclavos o ex esclavos. El instructor de los niños pobres recibía el nombre de **paidotriba** o golpeador de niños lo cual nos indica la rudeza con la que se ejercía la enseñanza; en contraste, la decencia, la moderación, las leyes, la religión y la moral eran atendidas por un magistrado al que se llamaba **sofronista**.

En términos generales en las ciudades-estado helénicas, hacia los siete años empezaba la *paideia* (formación integral de la persona), encargando esta función al *pedagogo*, que usualmente era un esclavo anciano que acompañaba al niño a la escuela donde aprendía música, literatura y gimnasia. El gramático les enseñaba a leer y escribir y los rudimentos de la aritmética.

La educación para los niños ricos giraba en torno a las prácticas del gimnasio y la música, literatura, filosofía y arte. El niño recibía enseñanza para aprender a leer, escribir, cantar y tocar la lira. Mucho tiempo lo pasaba en la **palestra** y el **gimnasio** aprendiendo a luchar, correr, nadar, y lanzar el disco o la jabalina. A los siete años los niños eran separados de su madre y permanecían en la milicia hasta cumplir los treinta. Durante ese tiempo aprendían a leer, escribir y a desenvolverse en las demás actividades que el régimen establecía para los varones, entre ellas la capacidad de sacrificio y la resistencia al dolor. A los dieciocho años el muchacho ingresaba en la **nomadelfia** donde se educaba para la guerra y la administración pública; paralelamente prestaba su servicio militar que terminaba a los veintiún años. Al terminar este proceso, regresaba a la sociedad para formar un hogar y servir a la patria; permanecía disponible para servir en la milicia hasta cumplir los sesenta años.

Las mujeres debían desarrollar actividades propias del hogar, hasta llegar a la edad en que podían casarse con quien el padre negociara la dote matrimonial.

De esta etapa podemos concluir que el paradigma educativo privilegiaba a los varones ricos y poco hacía por los pobres y las mujeres. Lo importante para los hijos de la aristocracia era perfeccionar el cuerpo, el espíritu y prepararse para gobernar; en cambio los hijos de personas pudientes pero no aristócratas debían prepararse para servir en el ejército a su patria.

Existían dos tipos de escuelas: por un lado el ejército y por el otro la palestra, el gimnasio y la **namodelfia**. Había dos clases de maestros: el esclavo y el paidotriba.

El alumno era considerado como un homúnculo o adulto en miniatura por lo que su educación incluía mucha rudeza, disciplina y responsabilidades de los mayores a temprana edad.

Los fines de la educación eran simples: servir al ejército, a la patria, cultivar el cuerpo y el espíritu.

Los contenidos educativos eran los que servían a la milicia, la administración pública, música, arte, filosofía, literatura y estética del cuerpo.

La metodología se centraba en la exposición, el verbalismo, el entrenamiento directo o el reposo y la contemplación dirigidos.

3.- La educación en Roma

El pensamiento pedagógico de los griegos influyó en los romanos, que aunque tenían coincidencias también albergaban diferencias notorias. En Roma los contenidos educativos eran determinados de alguna forma por los hombres de la comunidad de acuerdo con sus expectativas como pueblo, de tal forma que el compartir experiencias de padres a hijos era prácticamente una estrategia pedagógica, una especie de laboratorio en el que los niños experimentaban tempranamente su ciudadanía. Variaban los contenidos (agricultura, lengua escrita, conocimiento de su cultura, para los niños de familias no aristócratas), pero prevalecía la experiencia como estrategia de enseñanza. La política, el comercio, la milicia y la administración pública eran los grandes referentes en los diferentes niveles de enseñanza.

Los niños de Roma se formaban básicamente en la familia, la tradición y las costumbres de sus mayores. A los siete años el *litterator* les enseñaba a leer, escribir y contar. Trabajaban sobre tabillas de cera y sabían usar el ábaco. Hacia los trece años pasaban con el *grammaticus* para aprender literatura griega y latina, gramática inicial, aritmética, geometría, astronomía y música. La educación superior se impartía en las escuelas de retórica y de oratoria; en ellas se enseñaba filosofía, historia, crítica literaria.

El más completo plan educativo romano fue elaborado por Quintiliano, orador y pedagogo, que en doce volúmenes dio forma a la obra *Institutio oratoria*, en la que se ocupó de las teorías de la motivación, la psicología infantil y los métodos de enseñanza.

Los griegos y los romanos tenían claridad sobre los fines y metas de la educación, los contenidos, las instituciones, las metodologías y los recursos para la enseñanza.

Durante muchos años, la educación en el mundo conocido en esa época estuvo ceñido por los modelos griego y romano, incluso la escuela de la Edad Media funcionaba con un sistema organizacional heredado de la experiencia greco-romana. Las instituciones educativas de la iglesia cristiana preservaron los elementos de la pedagogía greco-romana. El cristianismo añadió a la pedagogía grecorromana el concepto de formación integral (inteligencia, voluntad y sentimientos) a partir de la creencia de que todos los hombres son

libres e iguales ante Dios. En las escuelas cristianas se trabajó, más que por el conocimiento, en la creación de patrones de conducta agradar a Dios y salvar el alma. Es posible que la síntesis de la pedagogía cristiana haya quedado plasmada en las obras de san Agustín *De doctrina cristiana* y *De magistro*, en las que logró unificar las corrientes educativas de su época y aportó las ideas pedagógicas que trascenderían los siglos siguientes.

4.- La educación en la Edad Media

Al caer el Imperio Romano la iglesia católica se dio a la tarea de fundar infinidad de escuelas para formar monjes y sacerdotes; éstas fueron las *escuelas episcopales* o de las catedrales dirigidas por el obispo, y las *escuelas monacales* que funcionaban al amparo de los monasterios. Algunas formaron importantes bibliotecas con acervos grecorromanos.

Durante un largo periodo la iglesia católica fue introduciéndose en todos los estamentos sociales, y por ende el de la educación, redimensionándola bajo su particular visión y determinándola en sus contenidos, fines, recursos y docentes. Contrario a la visión grecorromana, el cuerpo, la belleza, el arte, la fuerza y la estética no tenían relevancia en la escuela católica, para quien el espíritu era lo importante, el cuerpo la negación.

La escuela de la Edad Media, bajo la dirección eclesial, está preocupada por el espíritu, trabaja para modelarlo y someterlo al agrado de Dios, privilegia la escuela silenciosa y de auto flagelo, la humildad y el sacrificio como métodos de preparación para la vida eterna. La vida externa, el contacto con la naturaleza, la experimentación y el razonamiento no son tolerados, porque el dogma de la fe se ha instaurado en las aulas que más replican la vida monástica que el ambiente de luz, movimiento, alegría y preguntas constantes que caracterizan a los niños. La educación es por lo tanto dogmática, verbalista, memorística, sustentada en los saberes del maestro (*magíster dixit* – lo dijo el maestro y no se pone en duda) y en la condición de homúnculo (adulto en miniatura) que hace posible en el niño cualquier tipo de aprendizaje instalado en su cabeza, que no en su sensibilidad ni entendimiento, usualmente a base de castigos de todo tipo (“la letra con sangre entra”).

La “escuelas” estaban atendidas por “maestros”; los contenidos eran seleccionados cuidadosamente por la Iglesia, destacándose el latín, la retórica, la aritmética elemental, los cantos religiosos; en niveles avanzados se impartía gramática, dialéctica, geometría y astronomía.

El control de la Iglesia llegó a tal extremo que ella determinaba qué estaba permitido enseñar, a quiénes se les podía enseñar, cuánto de cada materia, y en dónde se les debía enseñar. El resultado es adivinable: la mayoría de la población era analfabeta; el segmento de la población educado era aristócrata o del clero. El exceso llegó a la elaboración de listados de libros que estaba permitido leer y libros prohibidos (*Index*), algunos condenados a la hoguera junto con sus autores y hasta algunos lectores.

Las escuelas, episcopales y monacales, -que mencionamos antes- elaboraron sus programas sobre la base de las siete artes liberales: el *trivium* (gramática, retórica, dialéctica) y el *cuadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). Este era el plan de estudios

obligatorio en la Edad Media. En tiempos de Carlomagno, surgieron las escuelas *palatinas* para los hijos de los ricos; las *parroquiales* y las *catedralicias*.

Las escuelas *seculares* surgen como consecuencia del feudalismo, en el momento en que los señores feudales tuvieron la necesidad de educar a sus hijos, especialmente en el modelo de educación “caballeresca” de clara orientación clasista.

Las *escuelas gremiales*, surgieron como consecuencia del auge comercial y la artesanía que planteó la necesidad de formar artesanos y aprendices de oficios diversos, en estas escuelas se enseñaba también lectura, escritura y cálculo.

Las *universidades* surgen en los siglos XII y XIII como continuación de las escuelas monacales y catedralicias. En un principio estuvieron bajo el dominio de los escolásticos (nombre que se daba a los teólogos y filósofos medievales) y dedicadas al estudio de la filosofía de manera preponderante. Destacan en esta época santo Tomás de Aquino y Juan Duns Escoto.

5.- La educación en el Renacimiento

Rompiendo con los viejos moldes de la Edad Media, en el Renacimiento emerge con fuerza inusitada la cultura clásica y la ciencia; renace la confianza en las grandes posibilidades humanas. En la educación popular se mantiene el *trivium* en tanto que el *cuadrivium* fue enfocado a la investigación y la experimentación científica. Entre los siglos XV y XVI surgieron importantes pensadores con ideas para la renovación pedagógica, entre otros Erasmo de Róterdam, Michel de Montaigne y Luis Vives que impulsaron la idea de cultivar al ser humano integralmente, es decir, brindarle una educación capaz de responder a sus intereses físicos, mentales, estéticos y espirituales.

En el siglo XVI surge Martín Lutero, el más influyente reformador protestante, que propugnaba porque los padres de familia mandaran a sus hijos a la escuela, y que ésta fuera impartida gratuitamente por el estado. En tanto que los jesuitas (orden fundada por san Ignacio de Loyola) crearon escuelas sustentadas sólidamente en la filosofía, la teología y el pensamiento clásico; otras órdenes religiosas se dedicaron a dar atención y educación a los niños desvalidos.

En 1657 el clérigo, pedagogo y humanista checo Juan Amós Comenius escribió la “*Didáctica Magna o Tratado universal de enseñar todo a todos*.” Junto con Ratichius son considerados los representantes de la pedagogía tradicional, caracterizada porque se sustenta en las premisas de método y orden con el maestro como centro de la educación, sin relevancia para el alumno y la ciencia, de tal forma que el castigo se legitima como medio para lograr los aprendizajes (el fin justifica los medios).

La escuela tradicional establece lo que inamoviblemente debe aprender el niño, utiliza un solo método con todos y siempre: la exposición, la memorización y los golpes. La naturaleza nada tiene que ver con el salón de clases. La escuela está prácticamente divorciada de la realidad. Si algo se pudiera rescatar de Comenius y Ratichius es que postularon una escuela única y plantearon la escolarización a cargo del Estado para todos

los niños sin discriminación. Se opusieron a que los niños aprendieran el latín antes que la lengua materna y recomendaban que los ejemplos se tomaran de la vida real y no de la imaginaria prescriptiva del maestro. La escuela tradicional no es algo que haya terminado con el paso del tiempo, es una práctica que hoy mismo puede estar perfectamente instalada en miles de salones de clase.

La estructura agraria tradicional y la organización urbana de tipo gremial heredadas de la Edad Media nunca exigieron la existencia de una verdadera red escolar con fines, contenidos y esquemas de organización inteligibles, la escuela estaría enfocada principalmente a las clases dirigentes, en tanto que las clases pobres, y muy especialmente los varones, cuando tenían la posibilidad de asistir a la escuela era para adquirir las primeras letras, catecismo y cuentas aritméticas; las mujeres aprendían algo de bordado y encajes. Los aprendizajes realmente valiosos para las clases populares se adquirían en el seno de las organizaciones gremiales (aprendices) o por costumbres y tradición, enmarcados en una rígida formación moral a cargo de la familia y la Iglesia institucional.

6.- La Escuela Nueva

En los siglos XVII y XVIII surgieron pensadores de la talla de los ingleses Francis Bacon y John Locke que impulsaban el empleo del razonamiento, la observación y la experimentación en las escuelas para inculcar conocimientos verdaderamente valiosos. Uno de los más influyentes pedagogos fue el polaco Juan Amós Comenio quien escribió la obra *Didáctica Magna* en la que desarrolló una metodología para cada nivel educativo y se pronunciaba por el uso de los sentidos en la enseñanza-aprendizaje. De hecho las ideas pedagógicas de otros pensadores iban en el mismo sentido, es decir, por sustentar la educación en la observación de la naturaleza y en el respeto a los intereses del niño, a fin de contrarrestar el intelectualismo de la Edad Media. Podríamos decir que en general los pedagogos del siglo XVII impulsaron una educación “natural” basada en el retorno a la naturaleza y el ajuste de las materias y métodos de enseñanza a la psicología del niño.

El representante más genuino de este “naturalismo” de la educación fue el ginebrino Jean-Jaques Rousseau, autor de la obra *Emilio*, en la que exponía cinco etapas de la psicología infantil que deberían corresponder a cinco fases de la educación. Las ideas de Rousseau influyeron en el humanista suizo Johann Heinrich Pestalozzi, quien propugnaba la educación como factor del desarrollo integral de las facultades del niño, además abogó por una educación activa, en contacto con la naturaleza y con la experiencia directa. Al inicio del siglo XIX las ideas de Pestalozzi se esparcieron por toda Europa y llegaron a los Estados Unidos por conducto de William Maclure, derivando en la creación de los Jardines de Niños.

Otros pensadores cuyas ideas incidieron en la educación, fueron: el inglés Herbert Spencer quien fundamentaba los principios y medios educativos en el conocimiento de las leyes naturales, físicas y psíquicas; el francés Emile Durkheim, quien proponía el sustento sociológico; el estadounidense John Dewey se pronunciaba por una educación pragmática y progresista y una escuela realmente socializadora del niño sustentada en el “aprender haciendo”; el español Francisco Giner de los Ríos proponía una educación naturalista y liberal sustentada en el diálogo y la convivencia; en tanto que el alemán Wilhelm Wundt

contribuyó para que los métodos de enseñanza se apoyaran en bases científicas, creando el primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig.

A finales del siglo XIX la ciencia y la tecnología habían logrado avances importantes, el predominio de la fe como principio y fin de la educación escolar empezaba a cuestionarse seriamente. Las voces de Galileo Galilei, Isaac Newton, René Descartes y muchos otros hicieron que el dominio de las iglesias en la educación y los sistemas monárquicos de gobierno que definían su actuación en la “inspiración divina” poco a poco fueran perdiendo su hegemonía. El Antiguo Régimen tenía serias fisuras y se revelaba incapaz para subsistir con su anquilosado esquema, en un mundo con nuevas y desconocidas exigencias de manufactura, tecnología, economía, política, ciencia.

La educación pasó a procesos de revisión y empezó a tomar rumbos tecnicistas y a reclamar la reivindicación de los derechos humanos. Los hallazgos de las nuevas ciencias estaban incidiendo en la educación. “La escuela nueva rompe con el verbalismo retórico tradicional, con la formación coactiva del carácter a través de la disciplina, con el autoritarismo magisterial y la sumisa pasividad del niño, con la metafísica inmovilista y esencialista, y en su lugar se propone volcar la educación hacia la vida y la producción social”, decía J. Dewey.

En el transcurso del siglo XX confluyen diversos movimientos pedagógicos bajo el nombre común de “Escuela Nueva”, que agrupó a varios pensadores entre los que citamos al belga Ovidio Decroly, que impulsaba la globalización de la enseñanza a partir de los “Centros de Interés” de los niños; el francés Célestin Freinet que impulsaba la actividad y el trabajo en equipo en el salón de clases. El suizo Eduardo Claparede y la italiana María Montessori se pronunciaban por el respeto a los derechos humanos y la atención a los niños con capacidades diferentes.

A la luz de la reforma socio-económica y cultural denominada *La Ilustración*, detonada en Francia y adoptada rápidamente por Gran Bretaña y Alemania junto con la primera revolución industrial (la del vapor) la *Escuela Nueva* reivindica al niño, lo pone en el centro.

Sin embargo el aumento de la escolaridad no se reflejó en los pobres sino en la clase media, en los burgueses, en los habitantes de la ciudad. Voltaire, cuyo pensamiento sería adoptado como propio por la clase dirigente expresaba: “Creo que no nos entendemos sobre el asunto del pueblo, que usted cree digno de ser instruido. Entiendo por pueblo el populacho que no cuenta para vivir más que con sus brazos. Dudo que este orden de ciudadanos tenga jamás tiempo ni capacidad para instruirse (...) a quien hay que instruir no es al bracero, sino al buen burgués, al habitante de las ciudades”. De hecho, las reformas educativas de diversos estados europeos, inspiradas en la legislación escolar napoleónica, establecían un sistema escolar dual, con estructuras paralelas: los establecimientos, contenidos y maestros para la burguesía y las escuelas elementales para los pobres.

En general la *Escuela Nueva*, dice John Dewey, “rompe con el verbalismo retórico tradicional, con la formación coactiva del carácter a través de la disciplina, con el autoritarismo magisterial y la sumisa pasividad del niño, con la metafísica inmovilista y

esencialista, y en su lugar se propone volcar la educación hacia la vida y la producción social.”

El conocimiento, materializado en títulos universitarios, de alguna manera sustituía a los títulos nobiliarios, y representaba un arma poderosa en manos de la burguesía para firmar su supremacía sociopolítica. El ascenso de la burguesía daba cauce al nacimiento del Estado moderno y abría el paso a una nueva educación en la que el latín como vehículo instruccional cedía su lugar a las lenguas autóctonas y el alfabeto impreso favorecía el acceso al conocimiento de manera masiva.

El principal impulsor de la *Escuela Nueva* -ya lo hemos dicho- fue Jean Jaques Rousseau, quien consideraba que el hombre nacía libre y feliz, pero que se convertía en desgraciado a causa de las convenciones sociales que eran en realidad cadenas de opresión; era el defensor de la igualdad, preocupado por las desigualdades sociales. Para Rousseau lo fundamental era la formación del niño en el ambiente natural.

Otro personaje imprescindible de la “Escuela Nueva” es el pedagogo suizo Juan Enrique Pestalozzi, quien dedicó su vida a fundar y dirigir escuelas para niños pobres. Planteó con toda claridad la idea del desarrollo integral del niño y la importancia de la familia en la formación de la personalidad infantil. Fundamentaba la educación en el respeto y el amor hacia sí mismo y hacia los demás. Trabajó mucho en defensa del respeto a los derechos de los menos favorecidos para quienes reclamó en todo momento su derecho a la educación. Dado que trabajó en el momento del desarrollo industrial proponía que “la educación es el medio para lograr la dignificación laboral y la transformación social.” A Pestalozzi le debemos, de alguna forma, la creación de las escuelas rurales y la visión de ver la educación como una estrategia para acceder dignamente al trabajo.

7.- Las tendencias educativas del siglo XX

Durante el siglo XX continuaron presentándose diversas propuestas educativas con el propósito de renovar las prácticas de la escuela tradicional.

En esta riqueza de propuestas pedagógicas, algunas prosperaron y otras quedaron en la anécdota, pero vale la pena mencionarlas, porque de alguna manera todas están en la historia de la educación.

La escuela marxista. Está representada por Pavel Blonskij, A. V. Lunacharski y Antón Makárenko, quienes propusieron utilizar el taller y la fábrica como escuela de trabajo productivo para la sociedad. Makárenko trabajó hacia 1920 con muchachos huérfanos y delincuentes en las comunas de la posguerra “Máximo Gorki” y “1º de mayo”, y construyó una propuesta muy acorde con el sistema socialista en el que creía.

En tiempos recientes el francés Louis Althusser (uno de los críticos más fuertes del sistema capitalista occidental) analizó el papel desempeñado por la escuela como instrumento de perpetuación de las desigualdades sociales al inculcar el sistema de valores de las clases sociales dominantes.

La educación antiautoritaria. Es encabezada por el británico Alexander S. Neill, autor del famoso experimento de educación para la libertad -el niño puesto al nivel del maestro se desarrollaría a su modo y a su debido tiempo- denominado “Summerhill”. En 1921 alquiló una casa en Lyme Regis, Dorset (Inglaterra), a ella se trasladó con su esposa la doctora Neustatter y abrieron su escuela registrando solamente cinco estudiantes, a los tres años tenían ya veintisiete por lo que tuvieron que trasladarse a Leiston, Suffolk, ahí compraron a la que denominaron “Summerhill”. En 1944 murió su esposa y se casó con Ena con quien procreó a su hija Zoe. Al morir Neill en 1973, su esposa dirigió la escuela hasta 1985 en que se retiró para dejarla en manos de su hija Zoe.

La educación liberadora.- Fue encabezada por el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien plantea una original propuesta de *pedagogía del oprimido* orientada a liberar a los pobres mediante un proceso de “concientización” (conocimiento crítico del mundo) para transformar la realidad social que lo rodea. Desde 1960 personalmente puso en práctica su método de alfabetización de adultos con excelentes resultados en Brasil, Chile y Uruguay.

La educación desescolarizada.- Fue impulsada por el austriaco Ivan illich quien estuvo en México hacia 1962. Su propuesta educativa va en el sentido de educar fuera de la escuela, en contacto con la realidad familiar, social y cultural en una especie de “escuela fuera de la escuela”, potenciando el aprendizaje informal y la relación del hombre con su medio: naturaleza, sociedad, trabajo, medios, etc. Aunque no arraigó en prácticas pedagógicas reales, esta teoría contribuyó al reconocimiento del poder educativo que tiene el entorno en el ser humano.

Bibliografía

Enciclopedia General de la Educación, Tomo 1 (1999). España: Océano.
Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, Volumen 4 (1974). España: Aguilar.
Enciclopedia Práctica de Pedagogía, Tomo 2, *La escuela* (1988). España: Planeta.
Pedagogía y tendencias pedagógicas (2004). México: Rezza.

CAPÍTULO II.- LA PASIÓN DE EDUCAR

JUAN JACOBO ROUSSEAU. EL PADRE DE LA ESCUELA NUEVA

Ruth Cordero Bencomo



La evolución del pensamiento educativo ha pasado por diversas transformaciones. Grandes pensadores han surgido en las diferentes etapas del proceso evolutivo de la humanidad. Diversas experiencias educativas exitosas se han documentado, tanto por la aplicabilidad en su momento como por su vigencia en la actualidad y por su contribución y trascendencia.

Una de estas experiencias educativas exitosas es, sin duda, la de Juan Jacobo Rousseau. La historia de la educación quedaría incompleta si no se tomara en cuenta el ideario de este gran teórico. Su obra es considerada de gran relevancia gracias a sus ideas pedagógicas revolucionarias que rompen con el esquema establecido por la escuela tradicional durante casi dos mil años. Su filosofía fundamentó los movimientos reformistas y fue uno de los precursores de una nueva antropología educativa.

Sus aportaciones han servido de sustento a diferentes corrientes pedagógicas y psicológicas y han inspirado a grandes maestros que han llevado a la práctica sus ideas; de tal modo, que hoy mismo su pensamiento hace eco en las prácticas educativas modernas.

Sus ideas filosóficas, políticas, religiosas, educativas y su estilo literario han dejado huella. La psicología lo percibe como valioso precursor; algunos principios de la evolución psicológica del niño a los cuales él hacía referencia todavía son considerados vigentes.

Sus ideas políticas influyeron los procesos de cambio en las condiciones sociales de varios países, especialmente durante la Revolución Francesa, que concebía un modelo de gobierno opuesto a la monarquía absoluta. Igualmente sucedió con la emancipación de pueblos latinoamericanos en el siglo XIX, cuando América estaba sujeta a España; Simón Bolívar fue educado bajo sus preceptos.

Sus ideas influyeron también en la independencia y el liberalismo mexicano. Especialmente sus ideas de igualdad de derechos y democracia. El romanticismo tampoco le fue ajeno y sus ideas se dejaron sentir sobre la interpretación del mundo de manera cotidiana, natural, espontánea y sencilla, en donde el plano de las emociones tiene un lugar importante. La gente de su tiempo vuelve la vista a sus obras por la forma en que se valora lo sentimental, contrario a lo formal e intelectual de la época.

Contexto histórico y cultural

El contexto histórico y cultural en el que se desarrolló la antigua educación estuvo basado en toda una perspectiva tradicional y conservadora. Ante esa situación se presenta la

primera objeción de Rousseau: era necesario implantar una política educativa progresista y liberal.

El ambiente de la escuela conservadora privilegiaba la instrucción formal, utilizaba básicamente la transmisión del saber mediante la memorización, la copia exacta de las ideas del maestro y la realización de exámenes escritos. Se requería estudiar sólo una cosa y sobre un tema al día; el método de enseñanza siempre era el mismo, sin modificaciones, y debería llevar un orden. Se insistía en la erudición dentro de un entorno cerrado, ficticio, prefabricado, contrario al real, pues de esta manera se evitaban tentaciones, creando un imperio de las cosas independiente al de la vida diaria.

El plan de estudios contemplaba en primer lugar la retórica, pues el saber discutir sobre diversos temas de manera distinguida se estimaba conveniente. Predominaba la educación basada en los libros y la palabra, además, las materias vinculadas al mundo no eran las preferidas. La escuela preparaba para la vida en un futuro, pues se educaba al niño como adulto, prevaleciendo el individualismo y la competencia mediante conquistas de premios, grados y victorias.

El papel del maestro se asociaba al autoritarismo externo, realizaba su trabajo con cierta indiferencia hacia los alumnos. El maestro gritaba y daba órdenes, el estudiante debía obedecer de inmediato por su propio bien, de lo contrario, se hacía acreedor al castigo, al reproche o al maltrato físico. La disciplina se sustentaba en la coerción y el maltrato, presuntamente para desarrollar las virtudes fundamentales y el acceso al mundo moral y de los valores.

Se educaba al niño, conforme a los “modelos” más celebres de la humanidad a través del mediador experto -el maestro-, de esta forma se moldeaban y regulaban las cualidades morales del alumno. El didactismo se asociaba con la figura relevante del maestro, ya que era el que enseñaba, organizaba, dirigía, preparaba el trabajo, resolvía los problemas y controlaba los tiempos; el alumno se sujetaba a lo que establecía el que enseñaba, sin importar si había comprensión, interés, gusto. El latín era la lengua autorizada para la enseñanza. La lengua materna estaba ausente de la escuela.

En la aristocracia no existía educación familiar, pues la formación de los hijos era confiada a los sirvientes, esclavos y maestros. Las familias acomodadas veían en los conventos la forma de liberarse de sus hijos, pues éstos eran considerados parte de la familia, pero sin compromiso hacia ellos, ya que se les abandonaba moralmente y no se atendían sus necesidades básicas. La ausencia de cariño los hacía sumisos y obedientes.

Los muy ricos acudían a las universidades donde predominaba la tonalidad religiosa en los planes y programas. En este ambiente, surge un torrente de nuevas ideas y enjundiosos pensadores, entre otros: sir Francis Bacon, René Descartes, y John Locke. La ilustración y la Enciclopedia vendrían a consolidar las ideas nuevas. Era la época de las luces, la razón era la única pauta válida para la elaboración de juicios. Los librepensadores ganaban cada vez más prestigio en los medios aristocráticos; el racionalismo triunfaba en lo literario y las reformas en la cultura, arte, economía y religión no se hicieron esperar.

Las transformaciones económicas de Europa plantearon nuevas demandas a la educación; el progreso urbanístico y la industrialización eran como un motor que empujaba hacia nuevos rumbos y nuevas metas. Sin embargo, las prácticas educativas siguieron un ritmo lento contrario a los avances de la filosofía, el comercio, la tecnología y la ciencia.

El siglo XVIII fue pedagógico por excelencia. La educación era una de las mayores preocupaciones de los reyes, de los pensadores y de los políticos. Sobresalían las figuras de dos pedagogos: Juan Jacobo Rousseau y Juan Enrique Pestalozzi.

El pensamiento de Rousseau

Su vida fue inestable y sus ideas han sido calificadas de revolucionarias y radicales, reflejadas en su postura contra el intelectualismo. Su propuesta va en defensa del retorno a lo espontáneo: el naturalismo, donde prevalece la bondad natural del ser humano con la amenaza de ser corrompido por la acción de la sociedad. De tal concepción surge su posicionamiento político, pedagógico y religioso, orientado hacia la conquista de la libertad del hombre.

Tanto en el plano filosófico como en el religioso, Rousseau da sustento al romanticismo y al pragmatismo, con su creencia en la felicidad del género humano. Advierte que hay un nexo muy cercano entre sentimiento y experiencia, así como en la Ilustración lo hay entre el conocimiento y la experiencia. Agrega: la sensibilidad necesita de situaciones especiales para desarrollarse, el sentimiento necesita educarse. En cuanto a los sentimientos, deben preferirse los que contribuyan a la felicidad general, en contraste con los que la ponen en riesgo. La condición final es conquistar la felicidad individual que es recíproca a la felicidad general.

Como representante del liberalismo político, Rousseau es influenciado por Thomas Hobbes y John Locke. Ellos ya habían expresado la noción de un contrato social. Rousseau sostiene que la posición del individuo es superior a la del grupo, por lo tanto, la libertad e intereses personales no pueden ser absorbidos por la sociedad y el poder. Además, de Juan Amós Comenio y Locke hereda la idea de que el contacto con la naturaleza, el aire libre y la vida rústica determinan mejores condiciones para la libertad, de tal manera que es más favorable ese ambiente que el de la vida urbana.

Rousseau es representante del individualismo en la educación, manifiesta que para que un ser esté “bien educado” de manera natural, requiere del concurso armonioso de tres especies de educación:

- a) La educación de la naturaleza,
- b) De las cosas y
- c) De los hombres.

La última se opone al proceso natural de maduración y a la actividad espontánea, por lo tanto, se excluye el contacto social, más no la figura del maestro. Denomina educación “positiva” a la que prepara al niño en los deberes del hombre, señala que ésta es contraria a la verdadera educación, y la que conviene es la que bautiza como educación “negativa”,

denominada así porque educa al niño siguiendo su ritmo natural, preparándolo hacia el camino de la razón por medio de la ejercitación de los sentidos.

Advertía críticamente Rousseau: si se quiere educar por medio de la razón, se está cambiando el orden de apropiación del conocimiento, eso implica empezar por el final, el adulto se engaña para incidir en cosas diferentes a lo que al niño realmente le interesa, por lo que hace que su infancia sea infeliz. La naturaleza es el mejor maestro hasta que el niño pueda diferenciar y resistir a las tentaciones sociales.

Lo valioso del método que Rousseau propone, es que tiene conciencia y hace evidente las simplificaciones que efectúa, pues al imaginar, tanto el estado de la naturaleza como la abstracción de la solitaria formación de Emilio, -personaje central de su libro pedagógico con este nombre-, no hace negaciones del contexto social, sino que realiza suposiciones mentales indispensables, porque es difícil imaginar en forma concreta una convivencia democrática instructiva y la complicación de relaciones que se generan como consecuencia.

Ideas pedagógicas

El modo de manifestar su pensamiento revela la forma en que plantea el problema del acto educativo. Lo hace a través de un nuevo programa revolucionario que no es un gran ejercicio intelectual, pero posee una crítica visionaria del proceso de enseñanza aprendizaje, de la relación de roles del alumno-maestro y su forma de operar; además del método, contenidos, actitudes y principios que se requieren dentro de un contexto educativo. Esto lo expresa en *Emilio*, y aún con las debilidades que lo hace, resulta un planteamiento claro de ideas valiosas que desde hace tiempo han influido a la educación de manera importante.

Sus aportaciones son significativas e innovadoras, su filosofía vino a pasar de un extremo a otro los esquemas establecidos del pensamiento clásico: un plan riguroso del estudio lingüístico y filosófico, suplantado por un modelo progresista; el aprendizaje por descubrimiento y resolución de problemas y su utilización como técnicas educativas por medio de métodos activos en un ambiente práctico y no verbal, respetuoso del proceso interno de desarrollo y crecimiento de la persona y cuya relación educativa fundamental es la de individuo-ambiente natural.

Su concepto de educación va ligado a la idea de liberar, desarrollar y dar felicidad. Enfatiza los derechos del niño, su consideración como individuo, la libertad y la felicidad. El procedimiento para lograr lo anterior -y que necesita para la vida, pues no lo tiene desde el momento de su alumbramiento- lo sustenta en tres instancias:

- a) La de la naturaleza, esto es, un conjunto de órganos y de facultades con lo cual se está dotado genéticamente;
- b) La de las cosas, cuya apropiación se realiza mediante la interacción sobre ellas a través de una experiencia, y por último,
- c) La de los hombres, quienes muestran como utilizar ese desarrollo.

Da un giro total a lo tradicional al poner al niño como el centro de interés y tomar en cuenta su naturaleza. Lo concibe en toda su dimensión, en su esencia, situado en el periodo de su

vida presente, no como adulto; sujeto a sus propias leyes y evolución. Como un ser con necesidades, intereses propios, potencialidades y capacidad de aprendizaje; bueno por naturaleza, feliz y libre en su entorno. De esta forma, por primera vez se concede y reconoce al niño su propia personalidad y se precisa que la educación debe ser integral.

Pondera las sensaciones de manera primordial, pues manifiesta conveniente educar en primera instancia con el contacto de objetos y situaciones que desarrollen las facultades del niño, de esta forma aprende con cosas de su entorno con significado para él, ya que al nacer está dotado de elementos que le posibilitan conocer por medio de los sentidos lo que está a su alrededor, pues se estimulan operaciones infantiles y la vida intelectual se desarrolla sobre esta base, aún antes de recibir lecciones de algún tipo.

Para que se forme el cúmulo de posibilidades, toda enseñanza toma en cuenta la capacidad de aprendizaje y el interés actual del alumno, no el futuro incierto y aún irreal, sino su curiosidad innata, ese estímulo que lo hace tener un móvil para su desarrollo. Maneja como indispensable, que el conocimiento resulte del deseo y la afición y no por obligación; asimismo, que responda a las necesidades del alumno. De tal forma que resulta conveniente inculcar el deseo de aprender, debido a que es lo único que le hará desenvolverse de la mejor manera en las actividades humanas.

Se anticipa a la pedagogía contemporánea, al relacionar la manera de aprender, el esfuerzo y el interés que existe para hacerlo, ya que éste es parte primordial y sustancial para llevar a cabo cualquier actividad. En la educación, la importancia de la función del interés ha sido tomada en cuenta además de Rousseau por María Montessori, Eduardo Claparede, Ovidio Decroly y Celestine Freinet.

Rousseau insiste en la necesidad de conocer la naturaleza del niño y sus particularidades, pues si se ignora, se está contra ella; es imperativo observar detenidamente para detectar intereses actuales y las posibilidades de desarrollarlos, además de determinar lo que se debe aprender en cada estadio de la vida. De tal manera, que los fracasos educativos no necesariamente corresponden o se relacionan con el niño y su naturaleza; se requiere también revalorar el papel del maestro con su enorme responsabilidad de acción y de todos los que de una u otra manera están relacionados con ella.

Rousseau tiene una avanzada concepción de las facultades psicológicas del niño, de su desarrollo y crecimiento; recomienda relacionar lo que se enseña con las etapas del desarrollo, por lo tanto, -dice- la educación debe ser gradual. Él plantea un esquema temporal en el que se distinguen tres grupos de disposiciones del hombre:

- a) El sentido,
- b) la utilidad y
- c) la razón.

Aunque hay transformaciones de estas disposiciones y autonomía de las diversas fases del desarrollo, el hombre siempre es el mismo, existe una unidad sustancial perteneciente a una continuidad progresiva del desarrollo natural. Cada momento está condicionado por el

precedente y para cada uno deben prepararse formas diferentes de actividades educativas específicas.

La enseñanza deberá fundamentarse en oportunidades de aprendizaje claras, precisas y bien delineadas, con un ritmo de trabajo natural, sin apresuramientos y en el momento oportuno. Sus ideas quitan el énfasis a la asignatura como elemento básico y al maestro como figura central, se prioriza el respeto al niño y su aprendizaje significativo, así como una enseñanza eficaz. La formación se relaciona con la calidad de lo que se asimila, con lo que realmente se necesita y sirve, no con la cantidad; se aprende mejor con una hora de trabajo, por medio de la acción y de las experiencias, que sólo con explicaciones y con el verbalismo como único recurso de enseñanza.

Rousseau critica la educación libresca y verbalista y coloca al profesor como responsable, porque su educación se realizó bajo ese sistema tradicional. Pone atención al proceso educativo y la forma cómo debe operar para formar a un ser que, sin eliminar su libertad personal, pueda ser preparado utilizando técnicas adecuadas que vayan a la par con las necesidades que el ritmo de su evolución requiere. Con lo señalado, la tarea del educador se vuelve más difícil porque su realización requiere de situaciones concretas de efectivo valor educativo.

Con respecto a la moral, Rousseau manifiesta que para educar se debe confiar en la naturaleza del niño y en la defensa de su libertad. El ser humano tiende hacia la propia felicidad, lo más valioso que posee. El desarrollo de sus ideas y pensamientos es lo que le hacen dueño de sí mismo, los sentimientos puros y disposiciones morales forjan un ser empático ante lo que les sucede a sus semejantes. Ideas que funcionan como paso anterior a las normas educativas.

Su criterio educativo se orienta a conseguir la felicidad, la cual persigue la plenitud de sentirse bien al realizar actividades presentes, pero con la idea de que lo que se planea a futuro va a ayudar a mejorar lo realizado. En el plano pedagógico el niño sabe de su proceso de cambio a hombre y todo lo que pueda conocer del ser humano es oportunidad de instrucción, pero de acuerdo con su comprensión y disfrutando de su niñez, adquiriendo el gusto de amar lo que aprende y los métodos para hacerlo.

El planteamiento del problema educativo que hace Rousseau en su obra pedagógica originó cambios significativos en la manera de concebir la educación. Sus ideas contribuyeron y favorecieron la mayoría de los movimientos educativos del siglo XVIII, algunos ejemplos de la incidencia de su pensamiento son:

- El desarrollo de la educación estatal y nacional.
- El principio de la educación primaria universal, gratuita y obligatoria.
- El inicio del laicismo en la enseñanza con la instrucción moral y cívica.
- La organización de la instrucción pública como unidad desde la primaria hasta la universidad.
- La acentuación del espíritu cosmopolita universalista.

Sus aportaciones dejaron evidencia del esfuerzo por formar un hombre nuevo con esencia moral, filosofía valiosa y educación integral. Una especie necesaria para ser el eslabón de las transformaciones de orden humano. Sin embargo, el problema no resuelto que Rousseau nos deja es: hacer posible la educación en el contexto de formas democráticas genuinas de coexistencia humana que faciliten el desarrollo de los individuos. En la solución pendiente, tiene una gran tarea el maestro, ya que es pieza clave para generarla desde el interior de cada grupo y de cada escuela, pues la personalidad de cada estudiante puede transformarse paulatinamente dentro de un ambiente democrático.

Por último, consideramos prudente hacer un breve recuento cronológico de las obras de J.J. Rousseau.

1750. *Discurso sobre las ciencias y las artes.* Presentado ante la academia de Dijón. Es un punto de vista pesimista, refiere que las ciencias y las artes son un factor negativo de la evolución humana.

1751. Participa en la publicación de la *Enciclopedia*.

1755. *Discurso sobre el origen y el fundamento de la desigualdad de los hombres.* En éste se desarrollan y aclaran las ideas del primer discurso. Expresa que el hombre es naturalmente bueno y la sociedad es quien lo deprava. La desigualdad entre los hombres se debe a la situación social.

1761. *Julia o la Nueva Eloísa.* Novela considerada el arranque literario del Renacimiento. Romántica novela de un amor desdichado en la que se debaten los problemas de la formación y el valor de la familia, donde la pasión amorosa se concilia con la virtud.

1762. *El Contrato social.* Trata de la convivencia fundada en un contrato social que realiza la voluntad general para proteger a la persona y sus bienes, de modo que al unirse con los demás se obedece a sí mismo y queda libre como antes; esa libertad natural se transforma en libertad cívica con la cual se enriquece y se despliega la personalidad, ese enriquecimiento es la moralidad e igualmente la vida espiritual del hombre. Sólo en ese estado social las facultades se ejercitan y se desarrollan, dando como resultado un ser inteligente.

Es una relación entre cada asociado y el conjunto restante, donde el único soberano es el mismo pueblo, cada uno al darse a todos está en convivencia social sin sacrificar su libertad. Se quiere democracia directa donde el poder legislativo sea ejercido por todo el pueblo.

El gobierno se basa en un contrato hecho entre los ciudadanos y sus gobernantes, donde aquéllos ceden parte de sus derechos individuales a cambio de la protección de la autoridad. El gobierno representa la voluntad general de la comunidad y no existe justificación alguna que imponga la ley en contra de la voluntad general.

En el Contrato Social se fijan los fundamentos políticos de la sociedad actual.

1762. *Emilio.* Obra paradigmática novelada en cinco tomos, que pone al descubierto, en el terreno de las ideas educacionales, los tremendos cambios experimentados en Europa durante el siglo XVIII. Es una exposición de criterios educativos. Describe la naturaleza del niño y cómo desarrollarla con sus propias leyes internas; destierra la educación pública y la sustituye por la educación individual.

Justifica la educación basada en el respeto de las cualidades humanas que llevarán al niño hacia lo verdadero y al bien. Expresa las ideas fundamentales sobre un nuevo tipo de

educación. Emilio es huérfano, noble y rico. Un niño imaginario confiado a un preceptor. A él se le crean situaciones estimulantes que al hacerlo reaccionar le obligan a educarse sólo. En el primer libro se maneja la infancia desde el nacimiento hasta los 2 años. El segundo abarca de los 2 años a los 12. El tercero se refiere al periodo de 12 a 15 años, en que predominan consideraciones de la utilidad, o la primera adolescencia. En el cuarto, desde los 15 años, se manifiesta el periodo de la razón. El quinto está dedicado a la educación de la mujer. Además, Emilio entra en vida social y se casa.

1763. *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia.* Sugiere que los jóvenes deberían ser educados para la democracia mediante pequeñas repúblicas.

Obras póstumas

1778. *Las confesiones.* Aparece la segunda parte.

1782. *Ensueños de un paseante solitario.* Se manifiesta el amor por la naturaleza, refugio contra la maldad de los hombres.

Bibliografía

Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi (1964). *Historia de la pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica.

Bowen, James y Meter R. Habson (2001). *Teorías de la Educación*, México: Limusa

Fullat, Octavio (1988). *Filosofías de la Educación*, España: Herder

Larroyo, Francisco (1981). *La Ciencia de la Educación*, México: Porrúa.

Palacios, Jesús (1996). *La cuestión escolar*, México: Fontamara.

Rousseau, Juan Jacobo (1987). *El Contrato Social o Principios de derecho político*, Estudio Preliminar de Daniel Moreno, México: Porrúa.

Rousseau, Juan Jacobo (1993). *Emilio o de la Educación*, México: Porrúa.

JUAN ENRIQUE PESTALOZZI Y LA ESCUELA ACTIVA

Jesús Pérez López



Juan Enrique Pestalozzi fue hijo de un médico y nieto de un pastor protestante. Nació en Zurich el 12 de enero de 1746. A los cinco años, huérfano de padre, quedó al cuidado de su madre y de una fiel sirviente. La primera influencia educativa de Pestalozzi fue, pues, puramente maternal y femenina.

Poco se sabe de sus primeros años de vida escolar. Presuntamente asistió a una escuela primaria pública. En sus recuerdos se pinta él mismo como un mal alumno.

Cursó la “segunda enseñanza” en la “*escuela de latín*” de su ciudad natal, donde permaneció durante siete años. Después estudió humanidades hasta 1765 en el *Collegium Carolinum*.

Fue influido fuertemente por su profesor Bodmer, hombre de ideas democráticas, que puso a Pestalozzi en contacto con las necesidades económicas y educativas del pueblo.

Pestalozzi se inicia en la actividad política y social a través de una sociedad patriótica, que sería disuelta por el gobierno. De esta época datan sus primeros trabajos literarios (*Deseos*, *Agis* y otros). En 1762 aparecen las dos obras fundamentales de Rousseau, el *Contrato social* y el *Emilio*, que le produjeron una profunda influencia.

Interesado en casarse con Ana Schultess, Pestalozzi se dedica a la agricultura, asiste primero a una granja agrícola para aprender dicha actividad y adquiere después, en muy malas condiciones económicas, una finca en Birr, cerca de Brugg. Se casa en 1769 y en 1770 tiene un hijo al cual nombra Jacobo; posteriormente se traslada con su familia a la finca *Neuhof* (Granja Nueva).

El 9 de diciembre de 1775, Juan Enrique Pestalozzi hizo un llamado público para que lo ayudaran a sostener los gastos de *Neuhof* a cambio de educar a niños pobres. Su sorpresa fue que obtuvo buena respuesta, algunas personas acomodadas y el gobierno de Suiza le dieron su ayuda económica. Se propuso enseñar a leer, escribir y calcular a los niños recogidos en su casa. Educó a los muchachos en tareas agrícolas y a las niñas en tareas domésticas, el cuidado del huerto familiar y en el hilado de algodón. Este trabajo, al que denominó escuela activa o escuela de trabajo, estaba impregnado del fervor y la fe en la educación que él proclamaba. Todo parecía salir como él lo había planeado, fue un bello experimento que duró cinco años.

En 1777 escribió las cartas pedagógicas que tituló *Sobre la educación de la juventud pobre en los campos* y *Fragmento de la historia de la humanidad inferior*. En ese momento su trabajo escolar empezaba a adquirir notoriedad; Pestalozzi escribe considerando el hecho no como un caso aislado, sino como un problema presente en el desarrollo de la civilización. Es importante recordar en el siglo XVIII que los sistemas de educación pública no habían surgido, fueron los ideólogos de la Revolución Francesa los que impusieron a los Estados la obligación de encargarse de esa tarea.

Este proyecto recibió el apoyo de la *Sociedad helvética*, duró de 1774 a 1780 y representó para Pestalozzi un esfuerzo extenuante, aunque fructífero, que le permitió sistematizar su concepción pedagógica.

En 1780, el trabajo escolar de Pestalozzi, que tanto le enorgullecía, fue decayendo por deficiencias administrativas, luego enfermó, vendió la granja y únicamente conservó la casa y su jardín. Unos pocos amigos estuvieron cerca de él, entre otros, el impresor Iselín y un librero de apellido Fussli, que le aconsejaron dedicarse a escribir, cosa que hizo, de tal forma que de 1780 a 1827, año de su muerte, produjo una gran cantidad de escritos en los que plasmó su ideario pedagógico.

En 1792 Francia le rindió un homenaje solemne y le concedió por decreto de la Asamblea Nacional la calidad de “Ciudadano Francés”. Ese mismo año fue creada una Escuela Normal en Berthoud; él escribió al Directorio de Suiza para que le permitiera dirigirla, fue aceptado y le asignaron el Castillo de Berthoud, allí lo visitó el célebre pedagogo Juan Federico Herbart, quien quedó impresionado por lo que vio. Unos meses después, por la intriga de algunas personas, Pestalozzi dejó su trabajo y fue despedido de dicha escuela.

De 1780 a 1798 se dedica a escribir y publicar, así surgió *Memoria acerca de las leyes suntuarias*, que fue una especie de respuesta a una pregunta sacada a concurso en 1779: “¿Es conveniente fijar límites al lujo de los ciudadanos en un estado pequeño cuya prosperidad descansa en el comercio?”, y compartió el primer premio con un señor de apellido Mester.

Publicó también *Velada de un solitario* (1780), reflexiones sobre la moral, la religión y la educación, que serían germen de sus ideas pedagógicas más esenciales. Ahí escribe: “¿Qué es el hombre, qué le resulta indispensable, qué es lo que lo eleva o lo rebaja, lo fortifica o lo debilita? He aquí lo que deben saber los dirigentes del pueblo y los habitantes de las más humildes chozas.” Sigue su novela popular *Leonardo y Gertrudis* (1781), otra obra que respondía a un concurso cuya pregunta fue: “¿Cuáles serían los mejores medios para prevenir el infanticidio?” La obra fue *Sobre la legislación y el infanticidio* y tuvo un éxito enorme. Del mismo corte popular es la novela *Cristóbal y Elsa*, (1782). En ésta Pestalozzi guarda fidelidad a su idea de que “no había más educación verdadera que la familiar, mediante el ejemplo y el trabajo en común, que ocupase a la vez la mente, el corazón y los dedos.” Otras de sus obras son *Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano* (1779) y *Figuras y Fábulas*.

La segunda etapa del desarrollo de la teoría educativa de Pestalozzi surgió en el asilo de Stanz (1799), donde recogió más de 400 huérfanos de la guerra y creó la idea de la educación elemental y de la intuición. La vida ahí fue corta, pero de gran significado en su maduración formativa.

La tercera gran empresa pedagógica de Pestalozzi fue Burgdorf; primero, en una escuela misérrima, después en el castillo de la población. Burgdorf representa la cima de la actuación pedagógica de Pestalozzi por los ensayos y resultados prácticos obtenidos, derivados en la propuesta metodológica expuesta en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*

(1801), El instituto de Burgdorf se trasladó por circunstancias políticas a otra ciudad en 1804 y luego cerró. De esta época es también la obra trascendente *Una ojeada a mis experiencias sobre educación*.

De 1808 hasta 1819, numerosos personajes lo visitaron, entre ellos: Federico Froebel, Andrés Bell (uno de los creadores de la escuela Lancasteria) y los inspectores de la Dieta Suiza: el padre Girard, Abel Merian y Federico Trechsel, quienes lo criticaron bastante, especialmente el padre Girard.

La última etapa de la trayectoria pedagógica de Pestalozzi se ubica en Iverdon, en cuyo castillo estableció, en 1805, un instituto de educación donde, ya con sesenta años, ensayó la formación de nuevos maestros y desarrolló una actividad prodigiosa. Allí pasó los veinte años más felices de su vida.

En 1825, Pestalozzi tuvo que dejar Iverdon y se retiró a Neuuhof, donde escribió su última obra, *El canto del cisne*.

Anciano y agotado, cuando había cumplido 81 años de edad, el 17 de febrero de 1827 murió Pestalozzi, el educador de la humanidad, en Brugg y fue sepultado en Birr, cerca de Neuuhof, su *Granja Nueva*.

Sus últimas palabras fueron:

"Pueda la paz a que me dirijo, llevar también a ella a mis enemigos. En todo caso, yo los perdono; bendigo a mis amigos y espero que se acuerden con amor del ya acabado y prosigan con sus mejores fuerzas, después de mi muerte, los fines de mi vida."

¿En dónde radica la importancia de la obra pedagógica de Pestalozzi? ¿Qué la hizo ser una experiencia educativa exitosa?

En la novena y décima de las 14 cartas que integran la obra *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, Pestalozzi trata uno de los ejes centrales de su pedagogía: la “intuición”, que no es sino la presencia de los objetos externos ante los sentidos y el despertar de la conciencia a partir de las impresiones que produce. Él afirma que sólo el método intuitivo se adapta a la marcha de la naturaleza y por tanto es pedagógicamente acertado”.

El método de Pestalozzi consiste en un conjunto de medios puestos en práctica racionalmente para la obtención de un resultado. Si algo caracteriza a este método es el calificativo de “natural”. Todo el poder de la educación descansa en la conformidad de su acción y de sus resultados con los efectos esenciales de la naturaleza misma; sus procedimientos y los de la naturaleza son una y sola cosa. Al igual que la naturaleza va de lo simple a lo complejo; la educación debe ir de lo elemental a lo complicado y para llevar progresivamente al niño desde las “intuiciones” hasta la “noción clara” a través de ejercicios cuidadosamente graduados.

Dice Pestalozzi, que “toda la enseñanza impartida al hombre consiste únicamente en el arte de impulsar la tendencia natural hacia el propio desarrollo; y este arte descansa

esencialmente en los medios para poner las impresiones del niño en relación y armonía con el grado preciso de desarrollo al que haya llegado”.

En este método -por sustentarse en el instinto natural del niño- todo es claro y simple, cualquiera puede usarlo, desde las madres de familia hasta el profesor novel, puesto que el método debe sus resultados a la naturaleza de sus procedimientos y no a la habilidad de quien los pone en práctica.

De acuerdo con Meylan, L. (1994), la obra de Pestalozzi se resume en aportaciones precisas, como:

- El fundamento de la enseñanza es la intuición.
- El estudio de la lengua debe vincularse con la intuición.
- Primero aprender las cosas; luego juzgar y criticar.
- En cada rama de estudio, la enseñanza debe partir de los elementos más sencillos y elevarse gradualmente de acuerdo con el desarrollo del niño, es decir, debe encadenarse en series psicológicas.
- Es preciso detenerse todo el tiempo necesario en cada punto, hasta que la materia tratada se haya convertido en la libre propiedad espiritual del escolar,
- La enseñanza debe seguir la vía de desarrollo, no debe adoctrinar, profesar, ni tan sólo transmitir.
- Para el educador la individualidad del discípulo es sagrada.
- No es la adquisición de los conocimientos y de la pericia lo que constituye la meta principal de la enseñanza elemental, sino el desarrollo y uso de las fuerzas espirituales.
- Hay que vincular poder y saber, conocimientos con talentos prácticos.
- Las relaciones entre educador y alumno, sobre todo lo que se refiere a la disciplina escolar, debe estar regida por el amor.
- La enseñanza debe estar subordinada al fin de la educación.

Desde la perspectiva de Pestalozzi, la educación no debe ocuparse exclusivamente de proporcionar conocimientos, con el auxilio de la memoria ~~—como comúnmente se hace—~~ sino de ejercer y desarrollar, al mismo tiempo, las disposiciones y los talentos, para que los niños sean capaces de abarcar con éxito, en el futuro, todas las ciencias que pudieran interesarles o que lleguen a serles necesarias.

Los alumnos de Pestalozzi, motivados a inventar sin cesar a ensayar para descubrir, a experimentar para saber, a comparar para organizar, alternando trabajos colectivos e individuales, y a pesar de los escasos conocimientos libresco de los maestros, estaban inmersos en un medio consagrado enteramente a su desarrollo y al desenvolvimiento de su humanidad. ¿Cómo no se habrían beneficiado?

En la carta quinta de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, Pestalozzi asienta que las leyes que rigen el proceso del conocimiento tienen tres fuentes de origen. La primera es la naturaleza misma de nuestro espíritu, en virtud de la cual éste se eleva de las intuiciones oscuras a las nociones claras. La segunda es la materialidad de nuestra naturaleza, que se

confunde de una manera general con nuestra facultad de intuición; mientras que la tercera proviene de la racionalización de la condición exterior con nuestra facultad de conocer.

En la sexta carta, alude a la *Teoría de la Intuición*, la cual sostiene que toda idea o conocimiento proviene de las sensaciones. Se parte de la realidad concreta. Ante la imposibilidad de utilizar siempre objetos reales, se ha de utilizar modelos, imágenes o representaciones de los mismos. Como modelo didáctico, sigue una ruta que va de lo sensible a lo inteligible, de lo empírico a lo racional y de lo concreto a lo abstracto.

La postura teórica de Pestalozzi se despliega en dos líneas de acción que la distinguen plenamente: primero, se enlaza con el espíritu de la Ilustración que a su vez se sustentaba en la corriente empirista inglesa, especialmente de John Locke (1632-1704): “Nada hay en el entendimiento que no haya pasado anteriormente por los sentidos”. Pero enfatiza también su postura antiverbalista, con lo cual se ubica en contra de la educación tradicionalista. Estos son los principios didácticos que Pestalozzi aplica en la enseñanza del lenguaje y del cálculo. Él insiste en que se debe partir de la realidad, de las cosas mismas y guiar al alumno de acuerdo con el nivel de desarrollo de sus facultades.

En la VII carta, referida a la enseñanza del lenguaje, Pestalozzi señala: El primer elemento de la intuición en la enseñanza del lenguaje es el *sonido*, de él derivan los otros medios que son:

- La fonología o estudio de los sonidos y los medios para formar los órganos del habla.
- La lexicología o estudio de las palabras y de los medios para aprender o conocer los objetos aislados.
- La gramática o estudio del lenguaje y los medios por los cuales debemos llegar a poder expresarnos con precisión sobre los objetos que nos son conocidos y sobre todo lo que podemos reconocer en ellos.

El segundo medio o elemento para la enseñanza del lenguaje es la *lexicología* u *onomatología*, doctrina de los nombres. Pestalozzi sugiere que los niños sean preparados desde la más tierna edad en el estudio de los nombres de los objetos más importantes de todos los ramos del dominio de la naturaleza, de la geografía, de la historia de las ocupaciones y de las condiciones humanas.

El tercer medio es la *gramática* o doctrina del lenguaje. Éste es el procedimiento por el cual el arte, sirviéndose del lenguaje, puede llegar a seguir paso a paso la marcha de la naturaleza en nuestro desarrollo y según la voluntad del creador, el hombre va a arrancar de manos de la naturaleza ciega y de sus ciegos sentidos la instrucción de nuestra especie para confiarla a manos de fuerzas mejores que ella desarrolla en sí misma desde hace miles de años.

En la VIII carta habla de la enseñanza elemental del *cálculo* y dice que el sonido y la forma llevan a menudo en sí mismos y de diversas maneras, el germen del error y de la ilusión. El número, nunca; solo él conduce a resultados infalibles y si el arte de medir reclama para sí

el mismo derecho, no puede pretenderlo sino únicamente porque el cálculo le presta su apoyo y por su unión con él, es decir, él es infalible porque calcula.

Agrega que la aritmética toda trae su origen de la simple agregación y sustracción de varias unidades. Como queda dicho, su forma fundamental es esencialmente esta: uno más uno son dos y uno de dos es uno. Del mismo modo cada número, tal como es siempre su nombre, no es otra cosa que una abreviación de esa forma original y esencial de todo cálculo.

Pestalozzi, aplica aquí con más propiedad su postura intuitiva, para después subjetivar las observaciones de los alumnos. Parte de la experiencia inmediata del niño, señalando, sus dedos, sus ojos, sus manos o bien piedras, garbanzos y otros objetos que están cerca de los alumnos y ese mismo esquema se sigue con la experiencia más compleja del cálculo.

El conocimiento del aumento y la disminución que se ha inculcado en el niño, presentándole a la vista realidades materiales, es fortificado en seguida por las tablas de cálculo, mediante las cuales se le pone nuevamente a la vista las mismas series de las relaciones de los números bajo la forma de rayas y de puntos.

El sistema pedagógico de Pestalozzi rebasa sin duda la concepción de sus trabajos pedagógicos, para su ejecución cuenta mucho el momento, los destinatarios y las novedades que chocan con la educación tradicional.

Su hubiera necesidad de definir un sistema “Pestalozzi”, podrían enunciarse como principios que lo sustentan, los siguientes:

- 1) *Principio de espontaneidad*: toda educación ha de partir de las propias fuerzas del educando; el hombre se forma de acuerdo con las leyes de su propia esencia.
- 2) *Principio del método*: se debe partir de lo simple, de lo próximo y buscar un progreso sin interrupciones; no dar nuevos pasos adelante hasta estar seguro de haber llenado todas las lagunas.
- 3) *Principio de intuición*: la intuición es la impresión inmediata que el mundo físico y el mundo moral producen sobre los sentidos “exteriores e interiores”.
- 4) *Principio del equilibrio de fuerzas*: las fuerzas espiritual, moral y física deben desarrollarse de modo uniforme, en equilibrio entre sí, unidas estrechamente y apoyándose recíprocamente; si una de las fuerzas se desarrolla más a expensas de otra, contraría las leyes de la naturaleza.
- 5) *Principio de colectividad*: la pedagogía de Pestalozzi es social, anhelaba establecer una sociedad basada en la ética, el medio sería la educación, la que es capaz de someter los impulsos animales del hombre.

En la filosofía pedagógica de Pestalozzi el amor al alumno y a su libertad juega un papel central. El amor no debe tener límites, debe abarcar a todos los alumnos, al brillante y al mediocre, y no puede mellarse aunque el alumno se comporte mal. En su diario, Pestalozzi aconseja a los maestros “...dejad que el niño sea tan libre como sea posible, y buscad diligentemente, por todos los medios la manera de asegurar su libertad, su paz mental y su buen humor”.

Bibliografía

- Diccionario de Ciencias de la Educación*, Tomo II (1987). Santillana: México.
- Meylan, Louis (1994). “Henrich Pestalozzi”, en *Los Grandes Pedagogos*, Fondo de Cultura Económica: México.
- Montes de Oca, Francisco (1980). *Historia de la Filosofía*, Porrúa: México.
- Pestalozzi, Juan Enrique (1997). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (5ª ed.), Porrúa: México.
- Piaton, Georges (1989). “Pestalozzi”, *Col. Grandes educadores*, Trillas, México,
- Posadas Segura, Leonel (1995). *Gran Enciclopedia Educativa, Programa Educativo Visual* (Tomo IX), Panamericana Formas e impresos, México,
- Stumpt, Samuel Enoch (1980). *De Sócrates a Sartre, Historia de la Filosofía*, Ateneo, Buenos Aires.

JOSEPH LANCASTER Y LA ENSEÑANZA MUTUA

Jesús Pérez López



Antecedentes

En la parte final del siglo XVIII Inglaterra vivía un largo período de bonanza; Jorge III, quien gobernó de 1760 a 1820, junto con su primer ministro William Pitt fortalecieron el gobierno parlamentario y sentaron las bases de su prosperidad. “El prestigio de su sistema político y la consolidación de su economía colocaron a Inglaterra como la primera potencia del mundo.” (Bustanza: 1976).

En este período muchos acontecimientos importantes signan las áreas de diversos países europeos: tiene lugar la Independencia de las 13 colonias americanas, se produce la Revolución Francesa con todas sus consecuencias; apareció la obra *La riqueza de las naciones* de Adam Smith y Europa se halla de hecho en rumbo muy claro hacia el capitalismo industrial, justamente con Inglaterra en primer lugar. “Una nueva era se abre a la historia de Inglaterra, como en la de los pueblos marítimos, llevados todos por el capitalismo.” (Pirenne: 1972).

En el ámbito educativo, tanto en Inglaterra como en otros países europeos, los sistemas de educación popular no existían. Toda la educación era privada y recién en 1870 el Estado comenzó a encargarse de su administración, aunque las escuelas privadas siguieron brindando el servicio, ahora con parte de los gastos a cargo del Estado. Además, la población había crecido mucho en Inglaterra y la pobreza abundaba en el proletariado en formación.

“De 1750 a 1880, Inglaterra pasa de 6 a 11 millones de habitantes; está lejos de compararse a París, en cambio, la población urbana aumenta en toda la isla y rodea las antiguas ciudades de horribles y miserables suburbios obreros” (Pirenne: 1972: 227-IV).

Había muchos niños que no tenían acceso a la educación elemental, sólo así podremos entender los afanes de Andrew Bell y de Joseph Lancaster por concretar una apertura educativa a bajo precio y en ocasiones gratis para quien no pudiese pagarla.

“En Inglaterra, la educación del pueblo había sido descuidada, hasta principios del siglo XIX, a pesar de los nobles esfuerzos de puritanos y pietistas.” (Larroyo: 1964).

El sistema *lancasteriano* o de educación mutua es una creación de Andrew Bell (1753-1832) y de Joseph Lancaster (1778-1838). Este último fundó en 1798 la primera escuela, a sus escasos 20 años, con la idea de brindar educación a niños de escasos recursos, de modo rápido y barato; se proponía enseñar a leer, escribir y contar, mediante un método que seguramente él había aprendido del Dr. Bell.

El sistema de enseñanza mutua consistía en que

“los alumnos se instruían entre sí, razón por la cual a su sistema se le conoce como enseñanza mutua. Los estudiantes se distribuían en clases según su grado de instrucción; cada grupo era presidido por el niño más avanzado, al que llamaba instructor o monitor; los instructores eran dirigidos a su vez por un monitor general. Los progresos se recompensaban con medallas, con nombramientos de instructor y con premios que se distribuían cada año.” (Vigil: 2000).

Es importante señalar que aunque el sistema se conoce como sistema “Bell y Lancaster”, esta denominación surgió por la semejanza del método más que por su trabajo conjunto, en realidad ellos no trabajaron juntos. El Dr. Bell, aunque era inglés, creó y afirmó su método de trabajo en la India, mucho antes que Lancaster lo hiciera en Londres. El Dr. Andrew Bell publicó la obra *Manual of Institution* en 1777, en la cual explica su experiencia pedagógica, mientras que Lancaster publicó dos obras, una en 1803 -*Improvements in Education*- y la otra en 1810: *The British System of Education*.

En los primeros años de la creación de su escuela, Lancaster propagó su método a través de conferencias y fue llamando la atención por estar dirigido a los niños pobres. Fue el primero en formular programas para la formación de profesores. Recibió el apoyo del Rey Jorge III y de muchas personas adineradas e importantes.

Las ideas pedagógicas del Dr. Bell y de Lancaster estaban permeadas por ideas religiosas; el primero se identificaba plenamente con la Iglesia Anglicana y el segundo se adscribía a las ideas religiosas de los cuáqueros, dos posturas religiosas opuestas. Por eso, cuando en 1810 los seguidores de Joseph Lancaster fundaron un comité de promoción del sistema *lancasteriano* de educación, los miembros de la Iglesia Anglicana integraron en 1811 la Sociedad Nacional para la promoción de la educación para los pobres. No había pues colaboración entre ellos.

La labor de difusión que Lancaster hizo de su obra le dio resultado, muy pronto su sistema fue bien visto en numerosos países: en Estados Unidos desde 1806, comenzando en Nueva York; en Francia a partir de 1814; en Haití y Rusia hacia 1816; también llegó a España y por supuesto se implantó en América.

Andrew Bell nació en Escocia en 1753. Cuando tenía 16 años ingresó en la Universidad de San Andrés, Escocia, para estudiar matemáticas y filosofía natural; viajó a América y en 1781 volvió a su pueblo, donde tomó las órdenes religiosas de la Iglesia anglicana y poco tiempo después se hizo capellán del ejército con base en la India. En este lugar, después de que pasaron ocho años, fue designado para dirigir el asilo de Madras, denominado “Varón Huérfano” una institución fundada por la compañía de la India Oriental para los hijos de los soldados.

En el asilo se pagaba mal a los maestros y él se propuso hacer algo por los niños; seleccionó un muchacho a quien preparó para enseñar el alfabeto escribiendo en arena. El ensayo tuvo éxito, ese muchacho enseñó a otros, él llamó a esta estrategia “instrucción mutua”.

En 1796 regresó a Inglaterra y al año siguiente publicó el experimento que había desarrollado en la India. En 1798, la escuela de Botolph en Aldgate fue la primera en usar su método; otros maestros también adoptaron la instrucción mutua, entre ellos Joseph Lancaster, quien mejoró los métodos del Dr. Bell y le dio el nombre de “Sistema monitorial”. Bell murió en 1832 cuando ya había 12,000 escuelas en Gran Bretaña que seguían su método.

Joseph Lancaster nació en Londres en 1779, siendo muy joven se alistó como voluntario en la Marina y más tarde ingresó en la Sociedad de los Amigos (cuáqueros) y fue fuertemente impresionado por las necesidades de la clase más pobre de la población. La educación primaria estaba abandonada, eran las mismas circunstancias que habían inspirado al Dr. Bell a desarrollar su método pedagógico.

Lancaster, con base en las experiencias del Dr. Bell, fundó una escuela en un barrio de Londres y aplicó un método de enseñanza que consistía en hacer que los alumnos más adelantados, a los que llamó “monitores”, enseñaran a otros menos preparados bajo la supervisión de un maestro. De esa manera, Lancaster reunió en una escuela a más de mil niños pobres.

Los procedimientos pedagógicos de Bell y Lancaster eran muy semejantes, sólo que el Dr. Bell le daba mayor importancia a la enseñanza moral y religiosa y además no aceptaba en su escuela más que a niños anglicanos. Por su parte, Lancaster recibía a niños de cualquier religión y procuraba enseñarles conocimientos que les fueran útiles, eso le generó el desprecio de los seguidores del Dr. Bell, lo cual influyó para que decidiera salir de Inglaterra. En 1811 el sistema *lancasteriano* contaba con 95 escuelas que atendían a 30,000 alumnos.

El éxito que Lancaster tuvo en los grados inferiores se convirtió en fracaso cuando “quiso aplicar su método a la enseñanza superior, y después de quedar en bancarrota tuvo que emigrar a Estados Unidos, en 1818; allí introdujo su sistema de enseñanza mutua y fundó escuelas en Nueva York, Boston, Filadelfia y otras ciudades. Visitó la ciudad de Washington y el Congreso expidió un decreto muy honroso para él.” (Vigil: 2000-Internet).

El método *lancasteriano*

Ya lo hemos dicho, un monitor (alumno aventajado) enseña a un grupo de alumnos menos adelantados que él, bajo la supervisión de un maestro. El esquema de organización parece sencillo, pero en su momento tuvo importantes repercusiones de diversa índole que debemos analizar.

Las escuelas estaban divididas en grupos de niños de acuerdo con el nivel de dominios que tuvieran en las asignaturas de lectura, escritura, aritmética y religión. Los monitores eran instruidos por los maestros sobre lo que debían enseñar a sus grupos. Las clases duraban poco tiempo, de 15 a 30 minutos y los alumnos se movían constantemente dentro del salón según el orden y el nivel de dominio que tuvieran de su asignatura.

“La escritura se enseñaba sentando a los estudiantes en largas mesas corridas y utilizando cajas de arena y palillos, mientras que la lectura y la aritmética se enseñaban con los estudiantes de pie, formando semicírculos alrededor de postes en los cuales se colocaban los carteles con las lecciones.”

“El hecho de que las clases fueran cortas y que los alumnos se movieran constantemente, tenía la finalidad de que los alumnos estuvieran ocupados siempre. Todo se hacía a la voz de orden casi militar dada por los monitores. Órdenes como “¡adentro!” (para ingresar al salón), “¡manos quietas!”, “¡limpiar pizarra!”, “¡mostrar la pizarra!”, “¡escribir!”..., regulaban el proceso de aprendizaje.” (Vigil: 2000).

El orden y la disciplina eran estrictos, el área de trabajo se mantenía vigilada desde todos los ángulos del aula, la cual debía tener un piso inclinado para que el monitor observara lo que pasaba en ella. Eran cotidianos los informes sobre asistencia, conducta, avance de los alumnos, se realizaba evaluación al final de cada lección y eran comunes los premios y castigos.

Los monitores tenían claro que ese puesto era temporal y que era uno de los premios que recibían por su desempeño, pero no pasaba de allí; además podían ser monitores en algunas asignaturas y alumnos en otras.

El principal mérito de este modelo de enseñanza fue el de su oportunidad en un momento en el que era evidente el rezago educativo elemental que había en los países; además era barato y masivo. En muchos casos asumió las obligaciones que correspondían al Estado, como ocurrió en México; funcionaba mediante patronatos o con el apoyo de filántropos o personas que querían ayudar a los niños de escasos recursos. Una mención importante de corte pedagógico es el hecho de que prácticamente desterró los castigos físicos y las reprimendas propias de la educación tradicional. Otro mérito igualmente importante es que cada alumno avanzaba de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje en cada asignatura.

Entre las debilidades del método *lancasteriano* se pueden señalar: que no era propiamente un método pedagógico sino una forma de organización de la instrucción elemental; sus estrategias eran mecanicistas; no había interacción entre alumnos-alumnos y tampoco entre alumnos-maestro; se usaba mucho el estilo catequístico, que consistía en repetir hasta memorizar. “Aprender de memoria constituía el equivalente de comprender; al aprender consistía en el arte de imprimir en la memoria cierta información que luego podría ser repetida tan literalmente como fuera posible.” (Roldán s/ fecha, Internet).

La escuela *lancasteriana* en América y en México

“En 1918, (Lancaster) realizó una gira por América, visitando los Estados Unidos, Canadá, México y Sudamérica, donde sus ideas fueron bien recibidas y se fundaron varias escuelas acogidas al sistema” (Araujo s/f, Internet).

José Catalá y Codina, profesor de origen español, llevó el sistema *lancasteriano* a Buenos Aires y también a Montevideo; allí quienes más impulsaron el método fueron Damano Larrañga y Catalá.

En 1823, estando en Estados Unidos, Joseph Lancaster le escribió a Simón Bolívar, ofreciéndole aplicar su método de enseñanza en la República de Gran Colombia, Bolívar aceptó y Lancaster propagó su sistema en todas las escuelas primarias de Colombia.

Trece años antes, en 1810, Lancaster y Bolívar se habían conocido en Londres, don Andrés Bello, en sus apuntes autobiográficos lo recuerda así: “En 1810 Bolívar estuvo en Londres, vio a Joseph Lancaster y visitó su escuela, prometiendo el envío de dos jóvenes de Caracas, para que aprendieran el sistema bajo tutela directa de su fundador.” (Vigil: 2000).

Lancaster estuvo en Caracas, también en Lima y Bogotá, en donde se publicó en 1826 el *Manual de enseñanza mutua aplicada a las escuelas primarias*; su labor fue bien recibida. También estuvo en Canadá, pero allí su sistema no tuvo éxito.

En México

“La compañía *lancasteriana* se estableció el 22 de febrero de 1822, en la ciudad de México. Según José María Luis Mora, los miembros de la liga escocesa en México, que promovían entonces las reformas, procuraron la introducción de nuevos métodos que mejorasen la enseñanza primaria, y establecieron las escuelas lancasterianas designando para fondos los productos de su periódico El Sol.” (Vigil: 2000).

Según Dorothy Tanck de Estrada (1992), en 1822, “cinco hombres prominentes de la Ciudad de México fundaron una asociación filantrópica con el fin de promover la educación primaria entre las clases pobres.”

Esos cinco hombres eran: El Dr. Manuel Codorniu, Lic. Agustín Buenrostro, Coronel Eulogio Villaurrutia, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Turreau.

En una nota de pie de página Tanck de Estrada señala que el sistema de enseñanza mutua no fue inventado por Lancaster, dice que él más bien la popularizó en un momento en que los gobiernos no hallaban qué hacer con la enseñanza de la lecto-escritura de los niños de sus países. En otro apartado, dice que:

“en México, aún antes de la compañía lancasteriana, la enseñanza mutua fue practicada por algunos maestros particulares y en las escuelas gratuitas de algunos conventos.”

“Pero la compañía lancasteriana fue la que ganó para el método la atención y el apoyo del gobierno y el público, e impulsó el establecimiento de escuelas de enseñanza mutua en toda la nación” (Tanck: 1992).

Tanto fue el prestigio de las escuelas lancasterianas, que en 1842 el gobierno le confirmó la dirección de instrucción primaria en todo México. Durante los tres años que tuvo este carácter oficial, la Compañía trabajó con más empeño: “abrió opciones para aprobar libros de texto; intensificó la organización de escuelas normales lancasterianas, y fundó planteles en Querétaro, San Luis, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Nuevo León, Veracruz, Durango, Jalisco, Chihuahua, México, Sinaloa, Tabasco, Michoacán, Coahuila y California.” (Larroyo: 1976).

Agrega Larroyo que aunque ya no tuvo ese carácter oficial, después de 1845 la Compañía siguió impulsando la educación primaria, pagando mejor a sus maestros e impulsando los planes y programas de enseñanza.

En relación con la labor de la Compañía Lancasteriana en Durango, dice Beatriz Elena Valles Salas (2003) que la primera Constitución del Estado de Durango se promulgó en 1825 y “el primer Congreso Constitucional expidió con fecha 2 de septiembre de 1826, el decreto por medio del cual ordenó el establecimiento en la Cd. de Durango, de la primera escuela y compañía lancasteriana, y el reglamento que la regiría.” En esa escuela se impartiría educación para niños y niñas, contaría con tres niveles y con los maestros y alumnos que el gobierno autorizara.

El primer nivel era para la enseñanza de la lecto-escritura; el segundo para la Escuela Normal que formaría a los profesores, y el tercero impartiría asignaturas del nivel superior como dibujo, matemáticas...

En el mes de mayo del 2005, dos diputados de Baja California Sur, en un documento que elaboraron, al referir la historia de la formación de maestros dicen:

“El sistema *lancasteriano* resolvió el problema de la formación de profesores de dos maneras:

- a) Por un lado, el alumno más avanzado del grupo llamado monitor, era habilitado por el maestro para que a su vez instruya a 10 o 20 alumnos, por lo que permitía, que la capacitación cotidiana de los monitores, que se convertían a la postre en maestros.
- b) Por el otro lado, además de la formación de maestros a través de la capacitación de los monitores, se instruía a jóvenes para las tareas de la docencia, considerándose a este adiestramiento como la Normal Lancasteriana propiamente dicha.

En efecto, lo que dicen los diputados tiene sentido, aunque no precisamente resolvió el problema de profesores, pero sí llevaba consigo esta tarea, al preparar a sus monitores entrañaba de una manera natural la formación de profesores.

Es importante señalar que el sistema lancasteriano logró importantes avances en el plano escolar, más no en el pedagógico ya que de hecho arrastraba aspectos que lo enlazaban con el sistema tradicional. “El método lancasteriano era de “silabeo”, o sea, después de saber las letras individuales, se aprendía a leer una consonante con una vocal en forma de sílaba.” (Estrada: 1992).

La forma como el monitor enseñaba a los alumnos era que repitieran hasta que memorizaran las letras, las sílabas y las palabras, así aprendían a leer los niños. Los que ya tenían dominio de la lectura leían libros.

Asimismo enseñaba la doctrina cristiana igual que como enseñaba la lectura. Memorizaban el catecismo del padre Ripalda y de Fleuri, luego el monitor les indicaba que debían leer, “dos o tres veces una sola pregunta del catecismo y luego hacía que la repitiera de memoria cada niño del semicírculo, comenzando por el de la derecha, cuyas equivocaciones corregía

el que le seguía” (Estrada: 1992), hasta que ya no se equivocaran en la pregunta, le darían la respuesta y cada uno repetiría dicha respuesta hasta memorizarla.

En cuanto a la enseñanza de las matemáticas

“los alumnos que escribían en áreas, practicaban los guarismos en sus bancos. Los de las otras secciones, en el pizarrón (cuando la escuela tenía) o en pizarras individuales. Trabajaban media hora en los bancos y cuarto de hora practicando las tablas en los semicírculos. Aprendían las cuatro primeras reglas por enteros, quebrados y denominados, la regla de tres y sus operaciones”. (Estrada: 1992).

Ya ha quedado asentado que en el sistema lancasteriano, los alumnos podían estar en diferentes niveles según el dominio que tuvieran en las diversas asignaturas, esto es porque “lo que determinaba su asignación a la clase era su habilidad y no su edad” (Estrada: 1992).

Un aspecto importante del sistema lancasteriano era su disciplina y su sistema de premios y castigos, pero estaban prohibidos los azotes a los niños indisciplinados. Una ventaja más era que la promoción o avance individual de los alumnos, ocurría de acuerdo con su interés y su empeño, es decir se individualizaba la enseñanza.

El periódico *El Sol* (voz de la escuela lancasteriana en México) señaló interpretaciones muy diversas sobre el fondo político e ideológico de la labor educativa de la Compañía Lancsteriana, por ejemplo que “promovía el valor de la igualdad”, es decir, que la escuela ofrecía oportunidad para niños y jóvenes que tenían escasos recursos. El hecho de que el monitor regrese a su lugar como alumno, es un ejercicio de práctica del civismo.

Había también una visión diferente sobre los fines de la educación lancasteriana de Inglaterra, con relación a la que se tenía en México.

“En Inglaterra, la escuela mutua había sido diseñada principalmente para educar a los pobres y muchos la veían como una reproducción del sistema de división del trabajo, en una sociedad industrializada. En esa dirección se había pronunciado Adam Smith, cuando señaló que una educación básica con un sentido mecánico, ayudaría a los obreros a prevenir el aburrimiento y la consecuente “estupidez” provocada por las tareas monótonas y repetitivas de las fábricas” (Roldán, s/f Internet).

También se pensaba que la educación lancasteriana estaba orientada a la clase trabajadora, como una forma de prevenir una conducta subversiva; que de esta manera se mejoraría su moral y tendría oportunidad de leer la Biblia y lograr así, la estabilidad social que las familias esperaban. Eso explica por qué se incluía como parte importante del currículum escolar el catecismo religioso.

Eso no se pensaba en México, la noción que alentó la escuela lancasteriana, era que

“se le creía diseñado para desarrollar una cierta clase de cultura cívica en los estudiantes, cultura que comprendía los principios de competencia y participación, de igualdad y servicio para el bien común”. (Roldán s/f Internet).

Estas dos posturas parecían chocar en el fondo, porque si bien había una interpretación liberal, que fortalecía la conducta democrática, por otro lado, parecía que la tendencia en la práctica era que uno debía ser fiel al régimen establecido, y se tenía esa fidelidad como una virtud cívica. En la práctica el catecismo religioso fue sustituido por un catecismo político.

En opinión del maestro Enrique Conrado Rébsamen, la Escuela Lancasteriana en México fue una experiencia difícil por el ambiente político bajo el cual se desarrolló. Aún con sus deficiencias pedagógicas, tuvo su importancia ya que:

“a).-La Compañía Lancasteriana es la primera institución que se preocupa en México del grave y delicado problema de la enseñanza primaria popular. Y no sólo: dada la carencia de maestros en aquella época y la completa ignorancia acerca de las cuestiones educativas, supo la benefactora sociedad encontrar en las escuelas lancasterianas una institución pedagógica capaz de acometer el problema.

b).-La Compañía Lancasteriana es un vivo y valioso ejemplo de lo que puede lograr la iniciativa privada en materia de educación. Gracias a las numerosas fundaciones docentes que llevó a cabo la benemérita Institución y a los generosos y plausibles resultados que obtuvo, vióse impulsado el poder público a pensar y establecer organismos oficiales para orientar y encausar la enseñanza en el país.

c).-Por los antecedentes políticos de la Compañía Lancasteriana y la grande habilidad con que se entendió y practicó la tolerancia de la enseñanza de la religión, las escuelas fundadas por ella contribuyeron, a manera de instituciones de vanguardia, a promover y hacer viable el postulado de la enseñanza libre.” (Larroyo: 1976).

La Compañía Lancasteriana, después de casi 70 años de permanencia en México, después de haber soportado las continuas crisis que implicaba la metamorfosis del Estado y de la sociedad, fue clausurada en 1890, en momentos en que ciertamente el Estado parecía tomar control de la educación.

Bibliografía

- Estrada, Doroty T. (1999). *La educación en la Historia de México, Lecturas de Historia Mexicana* 7, México: El Colegio de México.
- Larroyo, Francisco (1990). *La Ciencia de la Educación*, México (12ª edición): Porrúa.
- Morales Hernández, Álvaro (1988). *Sociedad Mexicana*, Vol. I, México: Universidad Pedagógica Nacional

AUGUSTO GUILLERMO FEDERICO FROEBEL Y LOS JARDINES DE LA INFANCIA

Ruth Cordero Bencomo



Froebel nació en 1782 en la aldea de Oberweissbach del principado de Schwarzburg Rudolstadt, ubicado en Turingia, un antiguo estado de la actual Alemania. Tuvo una infancia difícil, una vida con gran cantidad de problemas y continuos desplazamientos a diferentes lugares, no obstante, a pesar de todas las dificultades pudo superar obstáculos y realizar aportaciones en favor de la niñez y la juventud.

Estudió en las universidades de Gotinga y Berlín. En él influyó Pestalozzi, de quien aprendió, continuó y complementó su doctrina. Diseñó juguetes y un programa activo para utilizarlos; siempre pensando en regalarlos a los niños y en que sirvieran para educar a través del juego; por eso los llamó “dones” o “regalos” - recursos metodológicos-. Amó intensamente a los niños y su meta profesional fue vivir para ellos.

Tomó en cuenta la trilogía: naturaleza, hombre y ser absoluto, cuyos fundamentos se vinculan al humanismo romántico alemán y engendran la lucha por la educación integral fundada en la actividad lúdica orientada hacia el trabajo, por lo que se le considera como uno de los precursores de este tipo de educación.

Manifiesta que en la formación es decisivo el papel de la familia y sobre todo el de la madre. Abre camino para el trabajo profesional femenino en el campo educativo. En su autobiografía hace referencia a su personalidad, contexto familiar, amigos, trabajo, metas, proyectos, desventuras, ilusiones, obstáculos e influencias. Su obra principal es *La educación del hombre*.

Es considerado uno de los pilares de la pedagogía, su lema es ¡Venid vivamos para nuestros niños! Además, es precursor de los Métodos Activos y de la Escuela Nueva. Fundó varias instituciones, entre ellas, *Los jardines de la infancia*. Trabajó arduamente por la educación de la niñez y su legado filosófico y pedagógico aún está vigente en la educación preescolar.

El niño incomprendido y sus potencialidades interiores no reconocidas

Froebel padeció una infancia difícil debido a que no tuvo una madre que lo educara y lo guiara, ésta muere cuando él tenía nueve meses de edad. Este suceso lo marcó para toda su vida, pues el valor que otorga a la madre y a la mujer se asocia con la ilusión de compartir más tiempo con su progenitora, debido a la ausencia de apoyo emocional y directivo que experimentó.

Su padre era un pastor protestante, líder espiritual de la aldea, de carácter sobrio y de poca manifestación afectiva hacia él. Cuando Froebel queda huérfano de madre, permanece al cuidado de la sirvienta y posteriormente de sus hermanos, de ahí el aprecio hacia ellos.

Después de 4 años, su padre vuelve a casarse, Froebel es atendido por la nueva esposa, sólo hasta que ella tiene su primer hijo. Al sentirse rechazado fue conformando una personalidad introvertida, pues era retraído, callado, poco sociable y pensativo; no obstante, estaba fortalecido por principios familiares: orden, trabajo y religiosidad. La familia le enseñó a leer y escribir, también aprendió temas relacionados con geometría y aritmética, aspectos que repasó después en la escuela.

Froebel no quería estar con su familia, pues lo catalogaban como un niño malo, decían que todo lo que tomaba lo descomponía; no lo comprendían, pero él no lo hacía por maldad sino que le interesaba indagar sobre los objetos; desde entonces, ya mostraba su afán por escudriñar e investigar la naturaleza de las cosas.

Reflexionó constantemente sobre su situación familiar, principalmente, acerca del significado de la niñez con relación a la responsabilidad y compromiso de los padres; reflexionó sobre su persona y la parte interior del hombre. Inclination que desencadenó un análisis filosófico posterior.

La muerte de su tía y su primo, el hijo único de la familia del superintendente Hoffman, provocaron que Hoffman visitara la casa de la familia de Froebel y advirtiera el mal trato que recibía Froebel y la falta de aceptación, así que solicita por escrito la tutela de éste y la obtiene, llevándolo a Stadt Ilm, en donde tiene un mejor ambiente familiar. Ahí Froebel va a la escuela municipal, cambia su estado de ánimo y eleva su autoestima debido a que disfruta a los amigos. En esta etapa es feliz y toma conciencia de su libertad.

Después de varios años debe regresar al hogar paterno. Para tal suceso se realiza una reunión familiar con la intención de platicar sobre su regreso. Se concluye que no posee una capacidad intelectual y conviene que realice un trabajo o labor manual y es enviado -a los quince años-, con un amigo de su padre, el guardabosque Wits. Con él vivió dos años (1797-1799) en la región de Hirschberg, sobre el Saale.

La naturaleza protege, enseña y guía

A Federico le gustó la idea, tendría contacto con la naturaleza. Su preceptor Wits le puso atención al principio, pero ésta fue disminuyendo; lejos de ser un rechazo más, aprovechó sus momentos de soledad para leer sobre ciencias naturales.

Sus paseos por la naturaleza fueron fantásticos, aprendía de lo que sucedía en el bosque, le gustaba tomar lo que encontraba; lo seleccionaba, coleccionaba insectos, plantas, hojas, piedras..., ahí encontró naturalmente la conjunción de la naturaleza, el hombre y Dios. Ideas que ignoraba estaban relacionadas con el romanticismo alemán.

La naturaleza y el trabajo fueron los propulsores que lo motivaron para salir adelante. El amor a la naturaleza le brindó un escape a su vida difícil, pues al observarla aprendió de ella, sirvió de vínculo para conversar, hacer amigos, conseguir trabajos, leer más profundamente sobre el tema, realizar estudios, conformar su filosofía, desarrollar una nueva interpretación de la educación, diseñar y crear recursos didácticos, utilizando componentes primarios del bosque.

El rechazo y la universidad

Regresó a casa con el deseo de aprender en la universidad y continuar con el estudio de la naturaleza. Fortuitamente su padre decidió mandarlo a dejar un dinero a otro hijo que estudiaba medicina en la universidad de Jena. Al llegar allí Froebel quedó deslumbrado, siempre añoró estudiar en ese lugar. De regreso, le comenta a su padre que le gustaría ir a esa universidad, éste accede y le proporciona la herencia materna; en 1799 a los 17 años pasó el examen e ingresó para estudiar Ciencias Naturales y Matemáticas.

Se sintió realizado, pero el dinero sólo le sirvió para cuatro meses, se endeudó y fue llevado a la cárcel. Otro problema para el padre, que decide pagar con la condición de que renuncie a la herencia paterna. Resuelto el caso, en 1801 regresa a la aldea a buscar empleo, trabaja como agricultor con un familiar en Hilburg, pero el padre enferma y lo llama.

El reencuentro

Al regresar a casa se reencuentra con su padre, olvidan situaciones pasadas y su progenitor lo apoya y entiende; desgraciadamente al siguiente año el padre fallece, con esto, el vínculo paterno que detenía a Federico se había terminado. La vida de Froebel continuaba con acontecimientos y circunstancias negativas, por momentos se abría el panorama para solucionarlos, pero al poco tiempo se presentaban otras situaciones difíciles.

Sale de la aldea y se dirige al distrito de Bamberg, ahí trabaja. Al medir una finca de un joven doctor en filosofía -antiguo conocido en la universidad de Jena-, se origina una plática sobre la naturaleza. Para profundizar sobre el tema, su amigo lo orienta a leer la obra *Bruno o el espíritu de la época*, de Schelling. Asocia el idealismo de la obra y el pensamiento de origen divino de la naturaleza, lo cual le sirve para aclarar las ideas con respecto al origen de lo que existe.

Influyen en él esas ideas y también las de otros humanistas como Novalis y Goethe, de ellos conoce el aspecto romántico de la poética alemana y la forma en que comprenden la arquitectura y el arte; tanto fue su impacto que se fue a Frankfurt para trabajar como arquitecto, actividad que no le pareció a su amigo. Froebel tampoco estaba muy convencido pues continuamente se cuestionaba la decisión.

Descubre su vocación de maestro

Su amigo le presenta al pedagogo Antón Grüner, director y maestro de la Escuela Modelo de Frankfurt, quien había sido discípulo de Juan Enrique Pestalozzi, por cuyos preceptos pedagógicos se regía la institución. El director ofrece a Froebel una plaza de maestro para que deje la arquitectura; corría el año de 1805, contaba con 23 años; la indecisión le impedía aceptar, pero como no poseía documentos de los anteriores estudios, decidió hacerlo.

Grüner influye en su formación pedagógica y le enseñó lo que había aprendido de Pestalozzi; a Froebel le interesó conocer al maestro, para ello se trasladó a Iverdun, Suiza;

ahí estuvo con Pestalozzi y sus colaboradores, quienes le enseñaron los temas del hombre y la moral, la metodología de la enseñanza, el funcionamiento y la organización de la escuela.

Regresa a Frankfurt a la Escuela Modelo, aplica lo que aprendió y le piden que elabore un nuevo plan de enseñanza para la institución. Ahí enseña a niños de nueve a once años y descubre su vocación. Para esas fechas, ya tenía nombramiento de su plaza, trabaja por tres años y se compromete a conocer más ampliamente y difundir el sistema de Pestalozzi. En 1806 deja el plantel.

La influencia de Pestalozzi

Trabaja como preceptor de tres niños de la señora Von Holzhausen. El padre de sus discípulos, contento por la educación de sus hijos, le obsequia una parcela. Froebel, al ver crecer las flores de este lugar, pensaba análogamente que educar era como cuidar en forma especial todas las etapas del crecimiento del niño. En 1808 pide permiso a los padres de sus alumnos para llevárselos a Iverdun Suiza, pretendía conocer con mayor profundidad y aplicar el método de Pestalozzi.

Le tenía un gran cariño y aprecio al maestro. Reconocía su método, el interés por la familia, especialmente por el papel de la madre en la educación; pretender el equilibrio tanto del deber como de la libertad, por eso en Suiza se origina el valor que Froebel otorga al juego infantil y juvenil al aire libre y que después consideraría como parte fundamental en la formación del niño.

En esa etapa de su vida cuestiona y pretende entender el significado de la educación y el papel del método de Pestalozzi en ella. Estas interrogantes hacen que vaya creando un nuevo concepto de educación: cultivo interior y exterior que se logra estando en contacto con la naturaleza y mediante el trabajo.

Sin embargo, reacciona ante los insuficientes sustentos de la teoría de Pestalozzi para algunas edades. Decía que los que desconocían su método no podían comprender los principios generales de la teoría, debido a que faltaba profundizar con elementos más científicos para niños mayores de diez años, y que para los menores de ocho años no había congruencia entre la forma en que se llevaba a efecto la enseñanza y la finalidad de la misma. Froebel pensaba que para esos niños se requería algo más dinámico y natural debido a que esta etapa es la base de los estudios siguientes. Esto generó un distanciamiento entre él y Pestalozzi y sale de Suiza.

Los estudios en la universidad y la guerra

Regresa a Frankfurt donde continúa educando a sus tres discípulos hasta 1811. En ese año estudia filosofía en la universidad de Gotinga, ya casi a los treinta años. Ese momento había sido muy deseado, ahora se sentía con madurez emocional, había mayor libertad de pensamiento y reflexionaba sobre el lenguaje y la vida del hombre; le llamó la atención estudiar idiomas, entre ellos hebreo, árabe, indio, persa y griego.

Fue una etapa de soledad, de reencuentro personal y con la naturaleza; estudia física, química, mineralogía e historia natural, sin embargo, nuevamente se presentan los problemas económicos para continuar los estudios, le quedaba poco dinero, de suerte recibió una herencia de una tía, lo cual le ayudó a seguir. Continúa su formación científica y humanística en Berlín con grandes maestros del idealismo alemán, ahí estudia ciencias de la naturaleza y filosofía.

Para el año 1813, acontece un enfrentamiento entre alemanes y las fuerzas de Napoleón, en el cual participa voluntariamente; aunque no era de Prusia, quería que Alemania siguiera libre, defendía los valores de justicia y libertad y el territorio de sus alumnos.

Al incorporarse al regimiento coincidió con tres personas que se convertirían en sus mejores amigos y colaboradores: Heinrich Lagenthal, Wilhelm Middendorf y Andreas Bauer; Froebel escribió su autobiografía 15 años después de originada esta amistad.

Trabajó en el Museo de Mineralogía de Berlín, ya que al reclutarse le habían prometido ser ayudante en este lugar, situación que le cumplieron. Aquí se dio la oportunidad de reiniciar la investigación y prolongar la reflexión. Dos años después los llamaron nuevamente a las armas, mientras esperaban que les hablaran, uno de sus amigos se quedó en casa de Froebel; ya estando ahí, coincidían en algunos momentos, pero casi no tenían comunicación. Más adelante, una circunstancia los unió, pues invitaron a dos de sus amigos a trabajar como maestros particulares y solicitan a Froebel que los apoye en la enseñanza de las matemáticas.

Sale del ejército en 1816, y sucede un acontecimiento doloroso, fallece su hermano Cristóbal; va por la viuda y tres hijos para hacerse cargo de los niños y de dos sobrinos más, hijos de Cristian, otro de sus hermanos. Para entonces, decide compartir con su hermano y amigos el plan de una escuela y se va a una casa de campo a trabajar con sus discípulos.

La creación de los tres primeros institutos

En 1817 vive en Keilhau, ahí establece el “Instituto Educacional”, era como un internado, la escuela fue reconocida, pero aún no plasmaba sus ideas innovadoras. Al año siguiente se casa con una mujer culta que frecuentaba a un grupo intelectual alemán, ella trabajaba en el Museo de Mineralogía.

En ese tiempo pretendía mostrar lo que realizaba, anhelaba que Alemania tuviera una educación nacional por lo que decidió escribir libros, pero lo relacionaron con ideas liberales que no eran aceptadas en esa época; sin embargo, aclaró la situación y siguió adelante. El filósofo Carlos Federico Krause lo motivó a escribir, es así como en 1826 escribe sobre educación e ideas filosóficas en su obra principal: *La educación del hombre*.

Debido a la gran cantidad de actividades que tenía en su primera escuela, tiempo después Froebel va a Frankfurt, además, los alumnos disminuyeron, por ese motivo la deja a cargo a su esposa y amigos. Posteriormente viaja a Suiza, donde unos amigos le presentan a un

escritor y educador, Saverio Schnyder, de Wartensee, Esta persona lo apoya proporcionándole su casa para que instale la segunda escuela.

Se presenta un obstáculo, una publicación con comentarios negativos de Froebel y del instituto, éste enfrenta la crítica con otra publicación; por esos comentarios llegaron pocos niños a la escuela. Los amigos le ayudaron a salir de la situación -constantemente lo apoyaban en sus momentos difíciles, esta ocasión no era la excepción-, además vino un maestro de su primer instituto.

Un grupo de padres de familia le pidieron que trasladara el instituto de Wartensee a Willisan, diciéndole que el gobierno lo apoyaría; aceptó, pero no trasladó la escuela sino que la dejó a cargo de un amigo y de su sobrino Fernando Froebel.

Así abrió el tercer plantel, para entonces, ya era reconocido como gran humanista y educador. En 1834 el gobierno de Berna envió a Willisan a cuatro profesores para que se capacitaran, después, los maestros planearon otra instrucción en Burgdorf, el maestro sería Froebel, quien había permanecido dos años en Willisan. En 1835 dejó el instituto a su amigo Middendorf y a Fernando Froebel, la escuela se cerró cuatro años después.

En la localidad de Burgdorf le pidieron que se hiciera cargo de un orfanato, del cual Pestalozzi también había sido director. Con entusiasmo aceptó y diseñó cursos para los niños huérfanos, acto que lo sensibilizaba pues recordaba su infancia sin la figura materna.

Centrado en el alma infantil

En esa etapa escribió *El año de 1836 exige una renovación de la vida*. Para entonces tenía 54 años. En su libro hace referencia a la familia, la vida, las virtudes humanas y el bien de la humanidad. Deja el hospicio a su amigo Langethal, regresa a Alemania a ver a su esposa enferma, después se traslada a Berlín, a Keilhau y a petición de su esposa reside en Blankenburg.

Instala el Instituto Autodidáctico, un lugar para estudiar y preparar el material didáctico creado por él. Pretende realizar la autoeducación a través de la enseñanza intuitiva, piensa que es el método idóneo para obtener el conocimiento de la unidad, la acción divina, la espiritualidad y lo eterno, y diseña un modelo de vida basado en los principios de su obra principal.

Planea diseñar juguetes educativos para los jóvenes alemanes, utilizando como base la geometría, pero da un giro a sus ideas y decide hacerlos para los niños, lo que origina que el nuevo nombre del Instituto Autodidáctico sea “Instituto para la educación del impulso activo de los niños y de los jóvenes”.

Ese cambio hizo que encontrara lo que buscaba, centrarse en el alma infantil, educar extendiendo la vida familiar a la escuela, con una estrategia didáctica, no sólo con cuidados, una educación integral que comprendiera la moral, el lenguaje, el cultivo del arte, la dimensión religiosa y teológica, y el estudio de la naturaleza. Pensaba que la fabricación

de juguetes podía ser además un ingreso para los habitantes del lugar, pero hubo problemas financieros y el plan no se logró.

Trata de dar a conocer su sistema en un folleto que incluía biografías de hombres notables, poesías y máximas; el lema era “¡Venid, vivamos para nuestros niños!”, sin embargo, no fue del agrado porque no era sencillo de comprender.

En 1839 comentó lo de sus materiales a la princesa de Buckeburg, como era buen orador impactó con su charla. Siguió divulgando su doctrina, pero ahora lo hizo a través de una gira por varias ciudades alemanas, lo que dio lugar a que la gente conociera sus ideas.

Presentó una conferencia ante la reina de Sajonia, gente importante quería saber más de lo que hacía. A petición de padres de familia creó el Instituto Familiar de Dresde, además viajó a Leipzig, donde ya hablaban bien de él; pensó en capacitar a maestros.

Circunstancialmente el gobierno de Blankenburg lo reconoce como ciudadano honorario, así que decide iniciar ahí la capacitación para los docentes e inaugura el Instituto de Juegos Educativos, escuela que antecede la fundación del jardín de niños, aunque no poseía los cimientos básicos del *kindergarten* que fundó después.

El primer jardín de la infancia y la figura relevante de la mujer

Hasta este tiempo abrió lo que ya era debidamente una escuela con características definidas, el Jardín de Infancia alemán para niños de edad preescolar. Igualmente, recalca el valor de la mujer por sus habilidades especiales para educar a los niños.

Así es como su memoria quedó grabada en los pobladores de Alemania, existe una placa en su honor en la cual se lee lo siguiente: “Aquí abrió Federico Froebel, el 28 de junio de 1840 el primer Jardín de la Infancia. Esa fecha coincide con un evento crucial: el cuarto centenario de la invención de la imprenta. La instalación del primer jardín ponía los ojos del mundo en Alemania en favor de la educación infantil.

Para lograr educar al niño pensó en la mujer, manifestaba que es la que tiene el primer contacto con el niño y debería tener conciencia de la importancia de su función, al igual que otras mujeres que conviven con ellos, pensaba así: por la sensibilidad que ésta tiene para proporcionar cuidado, protección, orientación y amor a Dios; con sólo observar aprecia el desarrollo del niño, es educadora innata, es pieza clave en la educación de la infancia y éste es el sitio ideal para el desarrollo de su obra educativa.

Realizó una campaña para el Jardín de la Infancia y constituyó una asociación de mujeres y jóvenes alemanas que quisieran ser maestras de niños. Escribió un artículo en el cual manifestaba que era urgente capacitar a mujeres para que educaran; así fue como el género femenino se integró de manera formal al trabajo educativo.

Tuvieron que pasar tres años para tener un espacio propio para el Jardín. Froebel asignó a Ida Seele como la profesora “madre de los niños”. Ella estaría a cargo del jardín. Ida continuó con los preceptos de Froebel y fue la directora. A petición de él funda otro jardín

en Darmstadt, se estaba cumpliendo su deseo de instaurar los jardines de la infancia. Igualmente el trabajo educativo de Froebel se reconoció en Suiza, Francia e Italia.

Seguía escribiendo y capacitando maestros. En 1844 publica el libro familiar *Cantos y caricias maternas*, sobre su método. Lo dedica a las mujeres y madres alemanas. Ya no sólo quería educar a través del juego, sino también con coros y canciones, deseaba enseñar también a las madres y a las jovencitas. Después de un año funda la “Asociación Educativa” para divulgar la prioridad de la educación preescolar.

El año de 1848 fue el triunfo de Froebel, se toma en cuenta su labor en el Congreso de Maestros y Educadores en Rudolstadt, participa aclarando informaciones mal fundadas y dando a conocer un resumen de su sistema. Solicita al gobierno de su país, con apoyo de sus colegas, atención a la educación infantil.

Los participantes analizaron los preceptos básicos educativos, defendieron la atención prioritaria a la infancia, recursos para instalar los jardines en el país, oficializar los dones y ocupaciones como parte del programa de trabajo de preescolar y simplificar trámites administrativos. El arduo trabajo parecía consolidarse.

En 1849 funda El Instituto para la Unificación Integral de la Vida, mediante la Formación Evolutiva del Hombre. Un año más tarde, publica el periódico *Semanario Federico Froebel*, para que fuera leído por los amigos interesados en la educación. Otro año después, publica una nueva revista, en la cual manifiesta que si se aplica su sistema educativo se puede lograr la unidad y la coherencia de la vida, y lo fundamenta en su trilogía. Desde la publicación de su obra cumbre, hasta este momento (25 años), había insistido con sus ideas relacionadas con Dios; pero no todo podía marchar bien, posteriormente se prohibieron los Jardines de la infancia porque se decía que Froebel pugnaba por la conversión de los niños al ateísmo y que difundía el socialismo. Lo habían involucrado a causa de un pariente que era buscado por el gobierno. Varios amigos aclararon el problema en conferencia de prensa, pero los ministros alemanes no quitaron la condena.

Froebel recurrió al rey Federico Guillermo IV de Prusia, no se solucionó el caso y siguieron prohibidos los Jardines de la Infancia por 11 años más. La prohibición tenía un fondo político debido a que él era un visionario de la organización federal de Alemania, y el Parlamento estaba a punto de conseguirla, por eso lo veían como amenaza, además, porque asociaciones liberales de maestros tomaron sus ideas de educación preescolar. Después de luchar incansablemente, murió en el Castillo de Marienthal en 1852 a los 70 años de edad.

Su legado al mundo

Su pensamiento continuó divulgándose y Margarethe Schurz tomó la idea de inmigrantes alemanes que llegaron a Estados Unidos y fundó en Wisconsin una escuela bajo el sistema de Froebel para niños inmigrantes alemanes. Posteriormente lo que hizo que el sistema y su aplicación se propagaran en el mundo fue que en 1873, William T. Harris, superintendente de escuelas en St. Louis lo empleó en escuelas públicas en su jurisdicción.

Destacados pensadores siguieron su obra en Europa, John Dewey lo hizo en Estados Unidos. En México el primer Jardín de Niños tuvo por nombre Federico Froebel en honor al gran pedagogo precursor de la infancia de Alemania y del mundo. Este Jardín de Niños abrió sus puertas el 1° de julio de 1903, por lo que ya festejaron un centenario de su fundación, en ese entonces el proyecto fue aprobado por el Congreso Superior de Educación.

Se logró adaptar del modelo de *kindergartens* de Manhattan en Nueva York que pretendía lograr el aprendizaje a través del desarrollo de la naturaleza física, moral e intelectual de los niños. Para ello el sistema de preescolar se utilizó no sólo para dar asistencia sino para educar. Se considera como elemento importante la experiencia adquirida a través del hogar, la comunidad y la naturaleza. Cien años después, esta prioridad continúa para la escuela elemental y la política actual está dirigida a la definición pedagógica, política e institucional del nivel de preescolar.

La teoría pedagógica y los principios de *La educación del hombre*

Froebel fue influido por los teóricos del idealismo alemán como Hegel, Fichte, Schelling y Krause. Era muy devoto, de religión protestante. Afirmaba que el universo está regido por la ley de Dios, ley que gobierna la vida y guía para pensar y actuar. La evidencia se manifiesta al exterior por la propia naturaleza y en el interior por la inteligencia.

Como dijimos, pugna por una educación integral basada en la trilogía naturaleza, hombre y Dios. Toma en cuenta al hombre en toda su dimensión, cuidando todos sus aspectos. La meta a lograr es la sabiduría, y ésta se presenta como modelo de verdad, justicia, amor y bien, en un ambiente de libertad, tanto de la educación del hombre como de los demás.

La tarea para lograr una educación integral consiste en que el ser se identifique, se reconozca como persona, tenga armonía con la naturaleza y unión con Dios. El fin es que el hombre descubra la verdadera educación mediante una vida correcta: de trabajo, de piedad y de acuerdo con su vocación.

Los dos principios básicos para llevar a cabo la tarea son:

- a) El maestro debe definir un modelo ético a seguir (Dios).
- b) El sujeto que se educa debe tener trato digno, comprensión y libertad, ya que éste es obra de Dios.

La dimensión teológica de la educación influye en todos los aspectos del hombre, es la que dirige; para educar se requiere de un ambiente específico, de la unidad a través de la escuela, de la participación de los comprometidos con la educación del niño: el docente y los padres de familia.

El ambiente escolar

El ambiente escolar que se necesita debe ser semejante al familiar y es conveniente que posea las siguientes características: libertad, tolerancia, flexibilidad, comprensión, verdad, cariño, amor, espontaneidad; por lo tanto, se eliminan: tristeza, resentimiento, represión, severidad, domesticación, odio, opresión, falsedad, coacción, hostilidad, indolencia, inadaptación, intransigencia y todo lo que impida la realización del alumno. Igualmente el ambiente requiere de disciplina, que se logra mediante el manejo de materiales educativos sencillos que se utilizan con libertad al jugar y que despiertan interés para trabajar.

El papel de la familia

Destaca el papel de la familia, en especial el del padre y la madre, Froebel piensa que los integrantes forman una unidad indivisible, cuya prioridad es defender la familia y su integración, asimismo, que existe un compromiso de los padres, pues éstos son los protectores de un don que Dios ha dejado al cuidado de ellos.

Se requiere que se preparen para guiarlo por el buen camino, comprenderlo, desarrollar su disposición y aptitudes, responder a sus necesidades, poner atención y contestar cuando platique o cuestione, dejarlo opinar, valorarle las situaciones más sencillas de su vida cotidiana, tomar en cuenta sus grados del desarrollo, estimularlo constantemente, ser verdaderos padres antes y después del nacimiento del niño; ocuparlo en labores manuales al menos dos horas sin importar el nivel social. Dependiendo de la dirección positiva de los padres, el hijo tendrá su esencia, continuará la distinción de la familia y conformará el futuro de la humanidad.

El papel de la escuela

La labor de la escuela es esencial y su efecto es trascendente. La escuela debe saber qué pretende, tener preciso el conocimiento del mundo exterior y del niño para coordinarlos, debe ser la parte neutral de ambos. Por eso a quien ejerce el acto educativo se le denomina *maestro* y como educa para lograr la unidad de todas las cosas es llamado *maestro de escuela*.

El papel del maestro

La labor del maestro es fundamental, de la educación que él otorgue en los primeros años, dependerá el avance o el retroceso del niño. Es prioritario que tenga un fin preciso, una dirección correcta para desarrollar y perfeccionar el proceso de formación a través del sentimiento compartido, que el alumno se dé cuenta del aprecio que se le tiene para que fortalezca su voluntad y realice acciones positivas.

Debido a la trascendencia de su labor es conveniente que respete la personalidad infantil, posea vocación profesional y experiencia para dirigir, sea dedicado, se esfuerce en su trabajo, pretenda ser un amigo, genere equilibrio entre exigir y orientar, enseñe en forma precisa y clara, sea flexible en el trato y en el desarrollo de la cultura del alumno, muestre la diversidad cultural y la riqueza de la naturaleza, trate los temas del origen de lo que existe

vinculándolos de manera natural con la reflexión, elija el modo de enseñanza que sea apropiado a la naturaleza infantil, eduque con justicia y bondad; otorgue dirección pedagógica y didáctica para desarrollar la personalidad del alumno.

El maestro debe iniciar al niño en la cultura, en el estudio de la naturaleza, del conocimiento, las relaciones humanas y el conocimiento de Dios. Éstos son los aspectos que debe generar para lograr la verdadera educación, debido a que el educador tiene un doble deber permanente y simultáneo: dar y recibir, unir y dividir, actuar y dejar actuar, dirigir a un objetivo y dar la oportunidad de que el niño elija uno, tener firmeza y flexibilidad.

El maestro debe ser un sujeto activo en su función para retroalimentar recíprocamente la relación alumno-maestro y favorecer la experiencia; dejar hacer, sin determinar, ni intervenir, permitirle al alumno actuar con espontaneidad y libertad para no entorpecer su deseo de escudriñar, analizar y realizar la constante búsqueda de respuestas, que el docente o sus mayores no le conceden y que él descubre; indagar en la parte interior del niño, en su alma, haciéndole ver que posee una riqueza de posibilidades; identificar sus aptitudes, su inteligencia, sus facultades de esta etapa valiosa de su vida, pues es aquí donde se desarrollan las cosas más importantes, pero también las más graves; conocer para detectar las diferentes etapas o grados de su desarrollo, identificar sus características y el momento en que se encuentra el niño para evitar problemas posteriores.

Grados del desarrollo del alumno

Froebel reconoce tres grados de desarrollo, desde la primera infancia hasta la adolescencia. La segunda infancia la cataloga como segundo grado, edad que se contempla para el *kindergarten* y por la cual tiene preferencia y es un propulsor de la misma. No obstante que tuvo algunas imprecisiones con respecto a las edades, su gran intuición evidencia el conocimiento real que tenía del niño con respecto a sus características, intereses, necesidades y potencialidades y se confirma porque algunos principios educativos de su filosofía siguen vigentes en el ámbito educativo en el nivel de preescolar.

Acción, trabajo y juego

Los pilares que sustentan su teoría son: la acción, el trabajo y el juego. Piensa que “todo niño que juega es sagrado”. Pues menciona que el niño debe ser estimulado a través del juego desde los primeros años de edad. Define al juego como una expresión y realización interna, libre y espontánea, con la cual surge placer, dinamismo, un despliegue de imaginación y fantasía; un sentimiento de bienestar, de paz en él, en los demás y en el mundo, que desemboca en creatividad; la prueba es la infinidad de juegos inventados a través de la historia.

El juego posee muchas ventajas, es similar a la realidad, prepara al niño y al adolescente para la vida, pues en él se presentan obstáculos y dificultades; alimenta la fuerza física e intelectual y forma virtudes morales y cívicas pues genera imparcialidad, disposición, moderación, camaradería, verdad, solidaridad, fidelidad, justicia, paciencia, sacrificio de sí mismo, benevolencia, además, sentimiento de comunidad, de sus leyes y exigencias.

Para motivar la actividad del niño es necesario conocerlo, observar su forma de actuar y lo que pretende al jugar. Es conveniente valorar el juego debido a que a través de éste el niño se mantiene ocupado, interesado y dispuesto porque disfruta la actividad, situación que lo encauzará y preparará para el trabajo en su etapa de adulto.

El juego espontáneo es la evidencia de lo que el niño quiere ser en un futuro, a través de él se van conociendo sus posibilidades, lo cual incide en su pensamiento y en su disposición interna para seleccionar la profesión que mejor se adapte de acuerdo con sus potencialidades. El educador tiene oportunidad de conocerlo, pues por medio del juego se manifiesta la esencia, intereses, valores y las relaciones sociales.

El niño que juega se educa para el trabajo porque elimina la pereza, el ocio, la inactividad, de esta forma evita la pereza intelectual. El maestro debe conocer los grados de desarrollo del niño porque la etapa lúdica infantil es el pilar para favorecer el amor hacia el trabajo, fruto de la cultura, pues ésta no es otra cosa que el resultado del trabajo creativo conformado a través del tiempo por medio del arte, la ciencia, la economía y la filosofía.

Asocia el mundo del juego a la laboriosidad y es reconocido como precursor de la educación para el trabajo. Manifiesta que el juego y el trabajo son distintos, pero el trabajo no aniquila la voluntad interior -la libertad- la satisfacción y el agrado de hacerlo, pues es parte implícita de la actitud personal y la forma de percibir la vida ante lo que realiza.

Lo concibe como una bendición de Dios, pues Dios formó al hombre a imagen de él, por eso se debe actuar y obrar bien, y dejar huella de su creación mediante el trabajo, ya que la materia debe moverse para que tome forma y se convierta en objeto al darle vida. No obstante, es cuestionado por sus ideas que asocian, a mayor actividad, mayor preparación para el trabajo; a tal tipo de juego, características del tipo de trabajo que el niño podrá encontrar en el futuro al desarrollar tales habilidades.

Formación integral del educando

En *La educación del hombre*, manifiesta que en los objetos se aprecia el significado del trabajo, lo que edifica al hombre, debido a que la actividad no sólo satisface una necesidad, sino que es una facultad original del hombre, por la cual se producen todo tipo de obras que manifiestan al exterior su creación espiritual. Señala que es conveniente enseñar al niño desde temprana edad a tener una actividad donde se involucren sus sentidos y su cuerpo. Froebel lucha por la armonía interna y externa del hombre, por lo tanto, su meta pedagógica es la formación integral.

Para conseguir su propósito formula un programa de actividades. Los aspectos que toma en cuenta son los siguientes: la educación moral y religiosa; el estudio de las matemáticas, la naturaleza física y las actividades artísticas; el cuidado de los animales; la observación y conversaciones derivadas de ésta; el aprecio y la perfección del cuerpo del niño; la poesía, el canto y el dibujo; el conocimiento de las formas, los números y los colores; la lectura y la escritura; relatos de todo tipo de textos; utilidad de viajes y largos paseos...

Lo que ayudará a educarse verdaderamente serán los materiales didácticos diseñados -sus juguetes-. Para eso agrupa a sus colaboradores: Federico Bock, con la función de dibujante, quien utiliza figuras geométricas; Kay realiza la aportación económica; Gyger apoya con lo relacionado al lenguaje y Mayer es el editor.

Los juegos

Llama a los juguetes “dones” o “regalos”. Menciona que el hombre posee libertad y por eso puede regalar. El animal no puede hacer lo mismo, “dona” por instinto, al dar de comer a sus cachorros, no lo hace en forma consciente por voluntad y libertad de hacerlo; por el contrario, el hombre posee la dualidad de cuerpo y espíritu, por lo tanto regala pensando en la persona que recibe, lo hace por aprecio, conveniencia, deber, generosidad o agradecimiento. Por eso, pensó en construir los regalos educativos para la infancia, no sólo de su época, sino de la humanidad en general, pretendía que los educadores los obsequiaran a sus alumnos por el amor que les tenían.

Son juegos y ocupaciones porque combinan tanto el placer de aprender como que el niño se ocupe en forma específica para ejercitarse y desarrollar habilidades y destrezas; como lo realiza en forma lúdica, retiene mejor los conocimientos debido a las emociones obtenidas. El juego puede ser práctico o intelectual y es universal porque se realiza a cualquier edad.

Condiciones del juego:

1. Debe facilitar al niño el modo de dar una expresión satisfactoria a su mundo interior.
2. En el juego debe quedar reflejado, de algún modo el mundo exterior del niño.
3. Cada juego debe representar en sí mismo una unidad, un todo completo, ordenado, sin perder su espontaneidad.
4. Cada juego ha de contener a todos los precedentes y ha de ser como un anuncio de todos los que le siguen.

Froebel quiere dar al juego una dimensión universal. Parte de la personalidad del individuo en relación con su mundo, pretende que el niño aprecie a través de la actividad con los juguetes las formas, los colores, el número, la simetría, la proporción, que descubra en ellos el aspecto exclusivo de la existencia como la belleza, el jugar, el vivir, el ser, el estar. Los juguetes tienen un significado vital y funciones específicas. El juego simboliza el equilibrio del hombre y de la vida.

Por los estudios que realizó en Ciencias Naturales da énfasis a las figuras primitivas como patrón de la fuerza del universo y como sustento para confeccionar los juguetes. Un ejemplo es la esfera que tiene la fuerza y libertad total, es la primera forma primitiva natural y más universal.

Asocia dos tipos de energía: la del universo y la vital, igual que las de la naturaleza y el espíritu, piensa que hay relación entre la filosofía natural y la pedagógica. Medita que el material que ocupa el niño para jugar es el que debería estar relacionado con las formas primitivas porque en ellas se manifiesta la fuerza universal.

Para elaborar los juguetes utiliza cuerpos sólidos, superficies, líneas, puntos y material de reconstrucción. El niño va de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, con los sólidos y las superficies respectivamente; también del todo a la parte y viceversa, asimismo analiza y sintetiza. Además, su sistema de enseñanza se basa en una compleja organización de actividades y no de lecciones dadas por el maestro.

Enseguida se presentan los juegos educativos, su analogía o simbolismo y las opciones en que pueden utilizarse.

Cuerpos sólidos

1. El primer regalo está compuesto por una pelota de tela, en dimensiones tales que el niño pueda tomarla con facilidad, a la que siguen seis pelotas más chicas con los colores del arcoiris (violeta, rojo, anaranjado, azul, verde, café, gris), y un soporte para hacerlas oscilar. La finalidad de este juego es la observación del color y del movimiento. Si supieran hablar, estas esferas, expresarían “aquí estamos, identifíquenos”.

2. El segundo don está constituido por una esfera, un cubo y un cilindro de madera lisa, de iguales dimensiones, con el objetivo de que en ellos el niño observe la forma. La perfección, el equilibrio y la armonía se representan a través de la esfera, -la figura perfecta- como unidad del firmamento cuyo centro es Dios. El cubo evoca la estabilidad y la tranquilidad, en contraste con el movimiento permanente de la esfera. El cilindro es la conjunción de la esfera y el cubo, representa reposo y estabilidad de la Geometría y al mismo tiempo dinamismo constante. Si hablaran dirían “somos, vivimos”.

3. El tercer don es un cubo de madera que alberga en su interior (es descomponible) ocho cubos pequeños. Aquí, lo que importa es enseñarle al niño la noción de número, de la unidad dentro de la diversidad, así como la noción funcional de construcción. Lo que interesa es que empiece a entrar en actividad, por eso la divisa de este don es: “vengan a jugar con nosotros”.

4. El cuarto don está compuesto por un cubo similar al anterior que alberga a ocho paralelepípedos o “ladrillitos” de madera, por medio de los cuales, a la construcción libre del tercer don, se agrega la construcción horizontal o plana, sin perder el sentido de la armonía y de la unidad. Interesa aquí que el niño capte la idea de extensión y obediencia. El lema sería “estúdienos”.

5. El quinto don consiste en un cubo descomponible en veintisiete cubos pequeños (algunos de ellos divididos diagonalmente) que permiten ahora una mayor libertad en la construcción; así como un número más grande de combinaciones. Su finalidad es la apreciación de la simetría, la belleza y la unidad.

6. El sexto don es un cubo descomponible en veintisiete paralelepípedos o ladrillitos que resultan ideales para las construcciones planas (algunos de ellos están seleccionados en doble dirección). Su finalidad es que perciba la proporción de las figuras en un ambiente de libertad. Su mensaje podría ser “sean nuestros dueños, domínenos”.

Superficies

7. El séptimo don está integrado por diversas superficies circulares, triangulares y cuadrangulares en un número variable. En su manipulación el niño “ve”, “observa” en una dimensión plana, las diferentes figuras geométricas que ya conocía tridimensionalmente, despertando en él un afán por la representación gráfica a través del dibujo, así como su sentido de observación.

Líneas

8. Este don está integrado por rectas (listoncillos de longitud variada) y figuras circulares (círculos de metal o de papel de varios tamaños; círculos completos, semicírculos y cuadrantes). Su finalidad es encauzar la necesidad que tiene el niño de manipular materiales homogéneos a nivel manual y digital. Brinda la oportunidad de entretenerse con materiales diversos, tener un mayor contacto con el círculo y confeccionar sencillos trabajos manuales.

Puntos

9. Este don consta de tres tipos de materiales:

- a) Palitos y bastones pequeños.
- b) Anillos y argollas de diferentes tamaños.
- c) Tablas perforadas.

Al usarlos, el niño puede representar distintas escenas de su entorno natural o social. Así, por ejemplo, auxiliándose de estos materiales puede “enseñarnos” el sol, una flor, un gato, un gusano, un cochecito, un hombre... En las tablas perforadas puede “hacer” un bosque, una milpa, una cerca... El objetivo de este juego es que el niño entre en contacto con nociones aritméticas sencillas como “mucho”, “poco”, “alto”, “bajo”...

Reconstrucción

10. Por análisis, el sistema de juegos ha ido descendiendo desde la figura sólida hasta el punto. Este último juego facilita al niño el poder reconstruir o rehacer, sintéticamente, la figura plana y los sólidos, a partir del punto. Está formado por semillas blandas pequeñas y grandes o por bolitas de cera y palillos o trocitos de paja.

Ocupaciones

Al mismo tiempo que creó los juguetes pensó en las actividades en que se podían utilizar y las denominó ocupaciones, siempre teniendo presente que el niño jugaría, así el niño estaría atendido, disfrutaría del juego y tendría una orientación hacia el trabajo.

Como los juegos, la confección de las ocupaciones consta de material sólido, superficies, líneas y puntos. En el material sólido incluye al barro, al cartón y a la madera. Con ellos el niño puede modelar, pintar y pegar, así como construir o tallar. Para las superficies toma en cuenta el papel y el cartón que se pueden recortar o pintar. Para las líneas, el niño puede

hallarlas en el bordado, el entrelazado y el entretejido, así como en algunos juegos con hilo además del dibujo. La noción de punto la fija aquí, en el niño, al ensartar cuentas, botones, agujerar papel con señalizaciones previas...

Finalmente deseo destacar que Froebel cambió totalmente su personalidad del niño retraído y callado al hombre sensible, espiritual, preocupado por la educación del niño. Se basó en la acción, el juego y el trabajo, debido a que por medio de ellos se genera compromiso, actividad, formación e ideales.

Cumplió su misión y trabajó en beneficio de la niñez de su país y de la humanidad, por su impulso al Jardín de la Infancia, pensadores en el mundo tomaron su bandera para continuar en otros países su ardua labor en bien de la niñez.

Luchó tenazmente por lograr sus objetivos, realizó un programa para educar integralmente al niño, diseñó recursos materiales y actividades; escribió libros, revistas y folletines; participó en congresos; elaboró discursos y conferencias; realizó cursos y capacitaciones dirigidos a maestros, asimismo, viajó incansablemente propagando su sistema principalmente por el amor que les tenía a los niños.

Su principio de educación para el autodesarrollo, los materiales y la mayoría de las actividades que utilizaba Froebel en su sistema de enseñanza son implementados actualmente en preescolar. Por ejemplo se utilizan pinturas, madera, palitos, semillas, papel cartón, hilo, estambres, dibujos, materiales moldeables y se realizan actividades como: picado, dibujo, trenzado, plegado, recortado, encolado, construcción con palitos y bolitas, cartonaje, modelado, juegos y canciones.

Las actividades y los materiales se utilizan como parte de un sistema lúdico, activo e integral; con lo cual se pasa de la lección del maestro a las actividades organizadas mediante juegos utilizando recursos didácticos diseñados exclusivamente para los niños - una propuesta diferente a la tradicional- que parte de la relación sensorial y espacial para obtener el conocimiento lógico del mundo. El papel del juego en su ambiente didáctico es importante para generar la construcción del conocimiento, igualmente lo es la atención para educar al niño superando el modelo de vigilancia y protección.

Otorga importancia a la etapa que otros habían ignorado o no le habían proporcionado la jerarquía necesaria: la primera y segunda infancias, que deben ser una extensión del hogar, con las cualidades ideales del mismo para formarlos de manera integral, como un derecho natural de esta etapa clave en la formación del hombre.

Pretende la sabiduría poniendo en armonía: hombre y humanidad, juego y educación, espíritu del hombre y Dios. Siempre tuvo una dirección hacia el respeto legítimo y religioso de la personalidad infantil. También se apoyó en la mujer por sus cualidades y actitudes especiales de cuidado, amor, sensibilidad y delicadeza, sin menospreciar el trabajo del maestro.

En su honor hay sobre su tumba una escultura del segundo don: el cubo, el cilindro y la esfera. El lema de este don es "somos, vivimos", efectivamente, Froebel es y vive a través

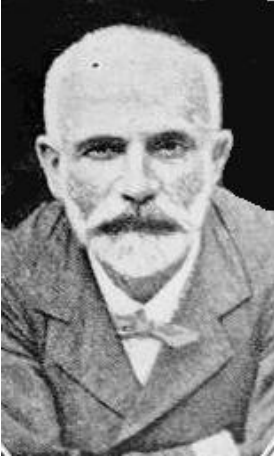
de los niños que disfrutan del juego y aprenden de los valores que desarrollan; en los niños que se educan en los jardines de niños del nivel de preescolar, que aprenden con actividades y materiales que él planeó para que formaran parte del programa activo; también a través del niño que se ocupa y que en la escuela y en el hogar tiene una responsabilidad para evitar el ocio. Vive en cada maestro que lucha día con día porque el niño se eduque de manera integral, que trabaja con ahínco en bien de la niñez y del futuro de la humanidad.

Bibliografía

- Abbagnano, N y A. Visalberghi (1964). *Historia de la pedagogía*, México: Fondo Cultura Económica.
- Cuellar, Hortensia. (2001.) *Froebel. La Educación del hombre*, México: Trillas.
- Diccionario de Ciencias de la Educación*, Santillana.
- Revista *Educación 2001* (2003). Sección “Perfiles”, Núm. 95, abril.
- <http://www.jarascript.history.go>
- <http://www.monografias.com.mx>
- <http://www.red.escolar.ilce.edu.mx>.
- <http://www.sep.gob.mx>
- <http://www.uclm.es/profesorado>

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS Y LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Jesús Pérez López



Francisco Giner de los Ríos nace en Ronda (Málaga) el 10 de octubre de 1839 y fallece en 1915 (Lafuente, 1995).

Para valorar la obra pedagógica de Francisco Giner de los Ríos, es necesario revisar las circunstancias que vivía España en el siglo XIX.

España experimentaba un estado de incertidumbre, inestabilidad, guerras, luchas internas; era la agonía de un régimen que había quedado obsoleto y se resistía a dejar el paso a las nuevas fuerzas renovadoras.

En el plano intelectual, a lo largo del siglo se entabla en toda Europa una dura batalla entre las fuerzas modernizadoras y las que deseaban mantener firme sus añejas raíces. Quizá la diferencia de España con los demás países, es que mientras en el resto de Europa estaban bien definidas las fuerzas de la burguesía derivada de la revolución industrial, este país apenas iniciaba su industria y la modernidad se abría paso con dificultad en una sociedad dominada por un pensamiento reaccionario.

España inició el siglo XIX con la invasión napoleónica que depuso al Rey Fernando VII. Esta situación fue aprovechada en América por los líderes de varios países para acelerar su lucha por la independencia. Cuando Fernando VII retornó al trono en 1814, continuó con la tradición de un gobierno monárquico absolutista, lo cual desentonó con la tendencia liberal de los demás países de Europa y avivó la polarización entre las fuerzas políticas: la burguesía liberal representada por los intelectuales y el clero aliado con los viejos terratenientes.

Francisco Giner de los Ríos vivió en este entorno, a pesar de lo cual tuvo una formación académica brillante. Inició sus estudios en el Colegio de Santo Tomás de Aquino en Cádiz; también estudió en la Universidad de Barcelona, en la de Granada y en la de Madrid. Hizo el doctorado en derecho y en 1867 obtuvo por oposición una cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional, de la Universidad de Madrid.

Las líneas de pensamiento que nutrieron su ideario pedagógico fueron sin duda las de su maestro Julián Sanz del Río, quien introdujo la línea filosófica creada por el alemán Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832); también recibió influencia de Kant, Hegel, Schelling y Rousseau. Le atrajeron las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel.

La obra pedagógica de Francisco Giner de los Ríos tiene un significado profundamente político y en desacuerdo con el control que la iglesia ejercía sobre la cultura y la educación. Tenía una clara percepción de la alianza entre la iglesia y los sectores conservadores que frenaban los intentos de darle nuevo rumbo a la educación.

La educación marchaba con apego a la ley de instrucción pública que había formulado el Ministro Claudio Moyano Samaniego en 1857, y se mantenía vigente (por más de cien años) autorizando la presencia eclesiástica en las aulas. Eso explica el atraso de la educación y la presencia de un autoritarismo exacerbado que nunca permitió el avance de las nuevas ideas pedagógicas que ya campeaban por toda Europa.

En 1868, en vísperas de la Revolución que desembocaría en la creación de la Primera República Española, un personaje identificado como el Marqués de Orovio, ministro de Fomento, despidió de sus cátedras a los profesores universitarios más progresistas: Julián Sanz del Río, Emilio Castelar, Nicolás Salmerón y Francisco Giner de los Ríos, entre otros.

Con el advenimiento de la Primera República, el futuro de España parecía otro, pero particularmente la educación tuvo una perspectiva diferente; los catedráticos que habían sido suspendidos fueron regresados a sus puestos en la Universidad. Se suprimieron las cátedras de contenido religioso, como Doctrina Cristiana, Historia Sagrada y Teología. La Reforma educativa apareció como una exigencia social para el desarrollo de España.

Pero estos ideales de los intelectuales progresistas fueron pasajeros, no tuvieron resultados concretos, el nuevo gobierno no se consolidó y la restauración de la monarquía en 1875, devolvió a la iglesia y a los sectores integristas el manejo de la educación.

El 25 de febrero de 1875 el Marqués de Orovio, que como ministro de Fomento volvía a tener en sus manos la educación, indicaba a los profesores de las Universidades que debían presentar a la autoridad competente sus planes de estudio y sus libros de texto, violentando así el principio de libertad de enseñanza, agregaba además, una circular en la que advertía que no se permitiría que en los establecimientos escolares se enseñara nada contrario al dogma católico, ni a la sana moral, procurando que los profesores explicaran sólo lo que competía a sus asignaturas. Expresaba además que, no se permitiría que los maestros expusieran ideas que atacaran directa o indirectamente a la monarquía constitucional ni al régimen político.

Éste fue el agravio que desencadenó la renuncia de muchos catedráticos de las universidades españolas, ellos se negaron a aceptar las condiciones que les imponía la monarquía y el 5 de febrero de 1875, el gobierno les separó de sus cargos.

Emilio Castelar renunció el 19 de marzo y Giner de los Ríos el 25 del mismo mes. Posteriormente renunció un grupo mayor de catedráticos como una forma de protestar por las restricciones a la libertad de cátedra. Un tiempo después los maestros cesados firmaron una carta de protesta y varios de ellos fueron encarcelados y otros desterrados.

En los primeros meses de 1876, la actitud del gobierno monárquico con los catedráticos universitarios se moderó y muchos de ellos lograron incorporarse a la vida cotidiana, mas no a la universidad. De este hecho surgió la *Institución Libre de Enseñanza*, que sería el asiento de la obra pedagógica de Francisco Giner de los Ríos y un grupo de intelectuales que siguieron siendo la voz de las nuevas ideas políticas y educativas. Esa escuela, especie de Universidad Privada, iniciaría sus labores el 29 de octubre de 1876.

Aunque la *Institución Libre de Enseñanza* inició sus labores en el momento ya señalado, la verdad es que desde el año 1857 esta idea estaba en la mente del maestro Julián Sanz del Río, el principal representante de los krausistas.

El *krausismo* es una corriente filosófica de origen alemán que Sanz del Río introdujo a España y permeó el pensamiento de todos los intelectuales que compartieron el pensamiento pedagógico de Giner de los Ríos. Como corriente filosófica incide en la filosofía del derecho, la historia, la pedagogía, la religión y las ciencias sociales.

El *krausismo* proponía que la ciencia mostrara el orden armonioso del Universo. Encontrar esa armonía y hacer que ella reine en la humanidad sería el quehacer individual de la filosofía práctica.

El *krausismo* es anterior a otros movimientos pedagógicos que alcanzaron gran difusión, por ejemplo: las escuelas de Parker, Dalton y Putney en Estados Unidos; las escuelas experimentales de la Telegraph House, fundadas por Bertrand Russel y las escuelas Montessori en Italia.

Un grupo de universitarios que desde entonces se preocupaba por la educación, señalaba la necesidad de modernizar los estudios universitarios. En 1866, el maestro Nicolás Salmerón, siendo catedrático de la Universidad de Madrid, creó el Colegio Internacional, en Madrid, eso fue una experiencia muy interesante que duró ocho años. Por eso, cuando el maestro Giner de los Ríos se vio cesado y perseguido, pensó retomar el proyecto, junto con el maestro Salmerón y otros más.

La *Institución Libre de Enseñanza* (ILE) fue no sólo una institución educativa, fue mucho más que eso, fue un ideal, un símbolo de libertad, un espacio de participación por un futuro que se veía inminente; a ella se unieron los maestros más ilustres de ese tiempo, no sólo los krausistas sino también los positivistas y especialistas en diversas disciplinas.

En la línea pedagógica podemos señalar algunas de sus características. La ILE, tiene cuando menos dos líneas de impacto que son:

- Por una parte su vertiente pedagógica que se advierte moderna y promisorio y
- La vertiente política, que participó en la creación de grupos de intelectuales que participaron en la construcción de la España del Siglo XX.

A continuación se anotan algunos rasgos que caracterizan el ideario pedagógico y la obra del maestro Francisco Giner de los Ríos.

1) Fueron muchas las personas y corrientes de ideas que influyeron en Francisco Giner de los Ríos, pero sin duda el más influyente fue su maestro Julián Sanz del Río, quien precisó el mensaje del *krausismo* en la educación de la manera siguiente: conocimientos amplios, rigor científico, espíritu de tolerancia, solidez ética y sobre todo integridad moral.

- 2) Siguiendo a Rosseau, Pestalozzi y Froebel, Giner de los Ríos (FGR) inscribe su ideario pedagógico en el movimiento de “la escuela activa”, en contraposición a la escuela tradicional y libresca, centrada únicamente en la figura del maestro.
- 3) FGR hace suyas las palabras de Marie Pape Carpentier: “Si veis en la escuela niños quietos, callados, que ni ríen ni alborotan, es que están muertos, enterrados.” La actividad del educando dentro de la escuela desempeña un papel determinante, constituye la base de su credo pedagógico.
- 4) Giner de los Ríos proponía desterrar el aula tradicional, a cambio, postulaba un nuevo marco en el que el número de alumnos por profesor no debía ser superior a 30, allí debían convivir chicos y chicas en un espacio suficiente para moverse.
- 5) Bajar al profesor de su estrado para que pueda encontrarse con sus alumnos, para que estos en su entorno hablen, piensen, discutan, se muevan; es decir, que sean activos.
- 6) A pesar de su gran valoración de la ciencia, Giner de los Ríos ponía su atención principalmente en el hombre; era un antiintelectualista, los niños le preocupaban más cómo personas, era un moralista.
- 7) Fue uno de los primeros pedagogos que en España puso al alumno en el centro del trabajo escolar, muy a la manera de la pedagogía que habían formulado Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Froebel.
- 8) Era partidario de la escuela laica, consideraba que el problema con la religión es que se asumían posturas dogmáticas que atentaban contra la libertad y eso, en lugar de fortalecer el trabajo educativo, lo debilita.
- 9) Su concepto de educación tenía más de formativo que de informativo, aspiraba a forjar ciudadanos; hombres y mujeres capaces de asumir sus responsabilidades y derechos, de convivir adoptando la tolerancia y el respeto como normas fundamentales.
- 10) Entre sus métodos predominaba la enseñanza simultánea, lo mismo que la individual, mutua o mixta, y el método intuitivo.
- 11) Giner de los Ríos pensaba que si la escuela tenía como misión la “regeneración nacional”, entonces tendría mucho que cambiar; hacía un análisis muy crítico de la escuela marcada por la instrucción y el memorismo.
- 12) El desarrollo del método intuitivo, tomado de Pestalozzi y Froebel, encajaba perfectamente en su idea de “actividad” como principio fundamental didáctico, anhelaba en todo momento que la “instrucción” fuera educadora.
- 13) Enfatizaba que el fin de la escuela no es la “instrucción; la escuela –decía– debe ser un taller cuyas máquinas se mueven sin descanso con el fin de dar a la sociedad hombres que puedan ser sabios; porque lo más importante es la vida: Aprender es vivir y vivir es aprender.

14) Daba especial importancia a la lectura; pues ella contribuye de forma decisiva a una mayor flexibilidad del pensamiento, sin dejar pasar una sola palabra que el alumno no entienda.

15) Otorgaba un valor limitado a los libros de texto, que prácticamente se suprimían en los grados inferiores, privilegiando la conversación entre alumnos y maestros. Los alumnos hacían sus propios textos que aunque asistemáticos y desordenados, tenían para los niños un valor indecible.

16) El aprendizaje de la Historia no podía basarse en la anécdota. El maestro debía utilizar la imaginación y dejar la memoria en segundo plano. Se exigían pocos nombres y pocas fechas.

17) Para la enseñanza de la Geografía, los alumnos aprendían primero los espacios de su propia casa; también buscaban su casa en un plano de la ciudad y se familiarizaban con los recorridos para llegar a la escuela.

18) Era partidario de la educación de la mujer en equidad con el varón.

19) Era prioritario forjar el carácter, educar la sensibilidad artística y fortalecer el cuerpo de los estudiantes. Señalaba De los Ríos: la educación debe ser moral, social, intelectual, física y estética. Derivado de lo anterior, recomendaba realizar actividades fuera del aula, como son las excursiones; darle especial importancia a la educación estética; y valorar la educación física como respuesta a una idea más profunda de la naturaleza humana y de las relaciones entre el cuerpo y el espíritu.

20) Practicaba la frecuente intimidad con la naturaleza y el arte, los juegos corporales al aire libre, los paseos y las excursiones escolares, los viajes de estudio, las colonias escolares y la orientación profesional.

21) Condenó tajantemente los exámenes pues los veía como instrumentos de perversión pedagógica.

22) Se preocupaba por despertar en los alumnos su interés por la economía, y estimulaba el uso de las Cajas de Ahorro.

23) Propugnaba porque la escuela rural tuviera los mejores maestros y se les pagara más retribución que a los de la ciudad.

24) Señalaba en tono firme: Que se inunde España de bibliotecas y que las escuelas dispongan de “Bibliotecas pedagógicas” en las que el maestro mantenga y actualice su formación.

25) Exigía que los profesores se formaran como auténticos educadores, con un alto nivel cultural y científico, y que ganaran un sueldo que impidiera al Estado, el Municipio o los particulares despojarlos de su dignidad.

26) Le preocupaba la formación de la conciencia del deber en los educandos, la formación de un cuerpo sano y vigoroso, de hábitos nobles, de una correcta actividad intelectual, de gustos estéticos depurados, de espíritu tolerante, de autodominio moral, todo para llegar a conseguir personas con un sentido ético de la vida.

27) La obra pedagógica de Francisco Giner de los Ríos tiene un carácter político, porque no aspiraba sólo a brindar un servicio escolar, su idea era transformar la sociedad de su tiempo.

En los últimos años de su vida (murió en 1915) Giner de los Ríos logró que el Estado pusiera en marcha (gobernaba Alfonso XIII) un organismo capaz de llevar adelante una estrategia largamente soñada: la de llevar al extranjero a los mejores profesores e investigadores para su actualización, así como la de empezar a contar con más recursos para la investigación científica en España.

La Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, estableció una política de pensiones de estudio y creó otras instituciones que reforzaron la tarea pedagógica: El Instituto Escuela, laboratorios, el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas y otras.

Las generaciones formadas en esas instituciones reforzadoras fueron ocupando diversos puestos en la enseñanza y en la investigación española en todos los niveles, y colaboraron en la difusión de las ideas educativas por todos los rincones de España, en sus clases, en sus revistas, en tareas de inspección, en planes de estudio, en la formación de maestros, en misiones pedagógicas.

Las ideas de Francisco Giner de los Ríos están vigentes en casi todos los programas escolares y proyectos pedagógicos modernos de muchos países de Europa y América.

Algunas de sus obras son:

Giner de los Ríos, Francisco (1869). *Psicología comparada. El alma de los animales*, en Obras Completas III, Madrid, La Lectura, 1922,31-60.

---1874. *Lecciones Sumarias de Psicología*, Madrid, Imp. de J. Noruega.

---1877. *Lecciones Sumarias de Psicología* (2.^a ed.), Madrid, Imp. de Aurelio J. Alaria.

---1887. *El alma del niño, según Preyer*, en Obras Completas, VII, Madrid, Espasa-Calpe, 1993 (2.^a ed.), 195-221.

---1889. *La nerviosidad y la educación, según el Dr. Pelmán*, en Obras Completas, XVI, Madrid, La Lectura, 1927, 177-229.

---1896. *La educación de los niños nerviosos, según Krafft-Ebbing*, en Obras Completas, XVI, Madrid, La Lectura, 1927, 231-235.

---*Sobre la idea de la personalidad*, en La persona social. Estudios y fragmentos, vol. I, 1923. *Obras Completas, VIII*, Madrid, La Lectura.

Antonio Machado le dedicó el siguiente poema:

A Don Francisco Giner de los Ríos

*Como se fue el maestro,
la luz de esta mañana
me dijo: Van tres días
que mi hermano Francisco no trabaja.
¿Murió?.... Sólo sabemos
que se nos fue por una senda clara,
diciéndonos: Hacedme
un duelo de labores y esperanzas.
Sed buenos y no más, sed lo que he sido
entre vosotros: alma.
Vivid, la vida sigue,
los muertos mueren y las sombras pasan;
lleva quien deja y vive el que ha vivido.
¡Yunques, sonad; enmudeced, campanas!
Y hacia otra luz más pura
partió el hermano de la luz del alba,
del sol de los talleres,
el viejo alegre de la vida santa.
... Oh, sí, llevad, amigos,
su cuerpo a la montaña,
a los azules montes
del ancho Guadarrama.
Allí hay barrancos hondos
de pinos verdes donde el viento canta.
Su corazón repose
bajo una encina casta,
en tierra de tomillos, donde juegan
mariposas doradas...
Allí el maestro un día
soñaba un nuevo florecer de España.
Baeza, 21 febrero 1915.*

Antonio Machado

Bibliografía

- Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Tomos I y II (1987). México: Santillana.
- Enciclopedia Temática* (1970). “Pedagogía del siglo XX, 2000”, Barcelona: Cisspraxis.
- Díaz Plaja Guillermo y Francisco Monterde (1972). *Historia Universal II*, Barcelona: Argos.
- Historia de la Literatura Española e Historia de la Literatura Mexicana* (1998). México: Porrúa.
- Diccionario Enciclopédico Quillet*, Tomos I al VIII (1998). Buenos Aires: Arístides Quillet.
- Larroyo, Francisco (1990). *La Ciencia de la Educación* (12ª edición), México: Porrúa.
- Ruiz Barrio, Julio (1993). “Francisco Giner de los Ríos”, en *Perspectiva: Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. XXIII, núm. 344, España.

FRANCISCO FERRER I GUÀRDIA Y LA ESCUELA MODERNA

Arturo Flores Sánchez



Su vida

Nació el 14 de enero de 1859 en Alella (El Maresme, Barcelona). Su nombre completo era Francisco Juan Ramón Ferrer i Guàrdia. Estudió en la escuela municipal de Alella y, después, en la de la localidad próxima de Teià. Provenía de una familia de campesinos católicos, monárquicos, además de acomodados, ya que sus padres, Jaime Ferrer y María Àngels Guàrdia, eran propietarios del *Mas Boter* (Coma Clara) y de los terrenos vecinos. Al parecer, la influencia en su familia por parte del clero provocó la rebeldía de Ferrer i Guàrdia, así como la de su hermano Josep. A los 14 años, en Sant Martí de Provençals, vecina de Barcelona, trabajó en la tienda de un negociante de harina; posteriormente lo hizo como revisor de la compañía ferroviaria en el tramo de Barcelona a Portbou (Francia), lo cual le permitió actuar como enlace de los republicanos exiliados en Francia hasta que, al ser descubiertas sus actividades, fue trasladado a la línea de Barcelona a Granollers.

Tras el fracaso de las ideas republicanas e insurgentes de fines del siglo XIX, y por discordias conyugales, se exilió voluntariamente en París en 1885, donde se dedicó a la importación de vinos hasta 1889. Prosiguió su carrera política -iniciada en 1883 en Cataluña, en la logia barcelonesa “La Verdad”- dentro de la masonería (Gran Oriente de Francia) y se fue formando en contacto con intelectuales, artistas y activistas de izquierda. Se dedicó a la enseñanza como profesor de lengua castellana en el Círculo Popular de Enseñanza Laica, dependiente de la Asociación Filotécnica y del Gran Oriente Francés, al cual se había afiliado a partir de 1890 y donde llegó a alcanzar los más altos grados. Para sus clases prácticas de español escribió un libro intitulado *L’Espagnol Practique*, obra en la que su ideología ya aparecía muy bien definida; sus páginas destilan antimilitarismo y anticlericalismo. Su ideología republicana fue cambiando hacia un republicanismo de base social, con gran influencia anarquista.

Una alumna y amiga suya, Ernestine Meunier, imprimió un giro radical en la vida de Ferrer i Guàrdia: le cedió al morir, el 2 de abril de 1901, una parte de su herencia para que llevase a cabo su propósito de crear una institución escolar “moderna”. Ferrer i Guàrdia regresó a Barcelona con la idea de crear escuelas “rationales y científicas”. Para ello promovió un Patronato Escolar y en agosto de 1901 inauguró la primera Escuela Moderna.

Clemencia Jacquinot, otra ex alumna de Ferrer i Guàrdia, tras la muerte de su madre y el cierre de las escuelas francesas en las que trabajaba, llevó a cabo la labor organizativa de la Escuela Moderna y le dio forma constituyendo los proyectos de Ferrer i Guàrdia en una institución educativa. En 1903 abandonó a Ferrer i Guàrdia y combatió la obra que ella misma había ayudado a forjar, mediante un folleto intitulado “*El socialismo en la escuela*”. La causa del distanciamiento probablemente se debió al aspecto por demás dogmático y sectario que la Escuela tomó tras los dos primeros años de su funcionamiento.

Muchos de los colaboradores de Ferrer i Guàrdia eran librepensadores y francmasones.

Al mismo tiempo, Ferrer i Guàrdia publicó su propia revista pedagógica: *Boletín de la Escuela Moderna*, donde impulsó la labor editorial vinculada muy de cerca con la vida escolar. Patrocinó y dirigió el periódico anarquista: *La Huelga General*. La editorial de la Escuela Moderna tradujo obras de importantes libertarios europeos. Publicó libros de ciencias naturales y se propuso un ambicioso plan de publicaciones de divulgación científica, a la vez que pretendió la formación de militantes obreros y sindicalistas.

En 1906, Ferrer i Guàrdia fue encerrado en la cárcel “Modelo” de Madrid tras haber sido acusado de instigar el intento de regicidio en contra de la carroza nupcial de Alfonso XIII por parte de Mateo Morral, un antiguo bibliotecario de la Escuela Moderna. El gobierno monárquico y los sectores conservadores de la sociedad intentaron involucrarlo, pero no lo lograron. Con tal medida hubo que cerrar la Escuela Moderna (como centro de enseñanza, pero no como casa editorial). Después de un año de encierro en Madrid, y sin pruebas en su contra, Ferrer i Guàrdia fue exonerado tras un juicio civil ajustado a derecho. Sin embargo, en 1909, un Tribunal Militar decidió, mediante un proceso judicial con graves defectos de fondo y de forma, el fusilamiento de Ferrer i Guàrdia, acusado de ser el autor y jefe de la revolución de la Semana Trágica de Barcelona, lo que la justicia militar reconoció implícitamente como falta de pruebas años más tarde. Los hechos empezaron el 26 de julio de 1909 con una huelga general en protesta por el envío de soldados a la guerra colonial de Marruecos. Ésta derivó en una insurrección republicana y anticlerical. Ferrer i Guàrdia fue ajeno al movimiento, el cual acabó en el fracaso y motivó una dura represión. La burguesía catalana estuvo a favor del castigo ejemplar aplicado a Ferrer i Guàrdia, quien fue detenido en Alella y fusilado en Montjuïc. Sus últimas palabras: “¡Viva la Escuela Moderna!”, fueron un acto de rebeldía, de fe en su obra y de esperanza en el futuro de la misma.

Su obra

A Francisco Ferrer i Guàrdia se le debe una de las pocas alternativas teóricas globales dadas en materia de política educativa por la izquierda revolucionaria de España.

Para entender mejor el pensamiento pedagógico de Francisco Ferrer i Guàrdia es necesario contextualizar un poco el pensamiento anarquista que impregnaba la época que le tocó vivir.

Fue entre 1897 y 1914 cuando los problemas en la educación llamaron la atención en los medios anarquistas. Por esos años, en Francia tuvieron lugar experiencias de coeducación, activas e integrales. Una de ellas fue la de Paul Robin, uno de los principales pedagogos socialistas. Robin estuvo al frente del orfanato de Cempuis durante catorce años, allí puso en práctica sus ideas educativas: antiautoritarismo, emancipación de la mujer y educación integral igualitaria. Para Robin el objetivo principal de la educación debía ser dar a cada individuo la posibilidad de ser un miembro activo y responsable de una nueva sociedad igualitaria basada en la libertad y la justicia. Lo anterior sólo se puede alcanzar respetando la personalidad del individuo, apoyando su espíritu crítico, dirigiendo a hombres y mujeres hacia el trabajo intelectual y manual, así como eludiendo la “creación de niños-prodigio”.

Ferrer i Guàrdia se relacionó muy de cerca con el trabajo de Robin y se vio influido e inspirado en él para su escuela de Barcelona. A su vez, la Escuela Moderna se extendió por España (Cataluña, Valencia y Andalucía), Europa y Latinoamérica.

En 1898 se creó un Comité Pro-enseñanza Anarquista, con el fin de enfrentar lo que este grupo estimaba como la enseñanza religiosa y burguesa dominante. Con ello, adoptaron el principio pro-enseñanza libertaria, es decir, querían una educación integral –integrar el trabajo manual con el intelectual–; racional –basada exclusivamente en la razón y la ciencia, excluyendo todo elemento religioso–; mixta –educación igualitaria para hombres y mujeres que asegure la igualdad y la confraternidad entre ambos–; y libertaria –formar hombres libres, amantes de su libertad y respetuosos de la de los demás–, en oposición a la enseñanza basada en el disimulo y la mentira.

En 1908, Ferrer i Guàrdia puso en marcha la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, cuyo objetivo era defender la enseñanza racionalista en todo el mundo. Los principios de la Liga, contenidos en el folleto de lanzamiento, decían que la educación debe tener las siguientes características:

- a) Apoyarse en una base científica y racional, dejando fuera toda mística y religiosidad;
- b) Preocuparse no sólo por la inteligencia, sino también por el carácter, la voluntad y el desarrollo físico;
- c) La educación moral debe ser practicada con el ejemplo, no sólo con la teoría, apoyándose en la ley natural de la solidaridad;
- d) Ajustarse a las posibilidades y características psicológicas de cada niño.

En los medios políticos progresistas, no sólo anarquistas, la educación liberadora de hombres y mujeres era tema de debate público. Se pensaba que la educación no podía ni debía ser de minorías, ni para ellas únicamente.

Éste es pues, el contexto en el que se ubican las ideas pedagógicas de Francisco Ferrer i Guàrdia: el pensamiento republicano y progresista europeo de fines del siglo XIX.

Ideario pedagógico

Las bases de la pedagogía de Francisco Ferrer i Guàrdia se encuentran en el racionalismo librepensador, en el cientificismo positivista y en la crítica libertaria de lo que significaba la escuela y la educación de su tiempo.

El racionalismo se basa en la razón –de ahí su nombre–, que se limita a la experiencia demostrable, verificable. La razón alcanzó tal auge en el siglo XVIII, que la burguesía revolucionaria vio en ella un instrumento valioso y fundamental en su lucha contra la ignorancia, las supersticiones y las desigualdades e injusticias de una sociedad “irracional”. A esta razón natural hizo referencia Ferrer i Guàrdia en su Escuela Moderna.

Por su parte, la ciencia positivista debe olvidarse de especulaciones para concretarse en la observación y el conocimiento exactos de los hechos, a su dominio y control para después

reducirlos a leyes generales. El papel que debe jugar la ciencia será predecir y controlar lo por venir para, de este modo, asegurar la marcha normal de la sociedad. A este concepto de ciencia se refirió Ferrer i Guàrdia en su Escuela Moderna.

Otra fuente de influencia de la pedagogía de Ferrer se encuentra en los postulados de los socialistas utópicos de principios del siglo XIX, para quienes todos los hombres tienen derecho al desarrollo pleno e integral de su personalidad, el cual debe ser posible a través de una educación radicalmente diferente a la tradicional: una educación integral donde al trabajo manual se le dé el mismo valor que al trabajo intelectual.

En el anarquismo estuvo siempre presente el problema de la educación, por la esencia misma de sus planteamientos básicos: el movimiento libertario guiado por el rechazo a cualquier tipo de organización política y social basada en la coacción, a la vez que aspiraba a lograr un orden igualitario en que dejaban fuera a las dos principales fuentes de autoridad: la Iglesia, por ser sometidora de conciencias, y el Estado, con sus aparatos represivos: el ejército, la policía, los tribunales y la escuela, la cual fue vista como un instrumento coercitivo, represivo, potenciadora de la injusticia y de la desigualdad, a la vez que elemento aniquilador de la libertad individual y social.

La Escuela Moderna intentó ser un proyecto educativo en donde se conjuntaron elementos ideológicos masónico-racionalistas con elementos de la crítica libertaria de la escuela, la sociedad y la apropiación burguesa de la ciencia positiva.

Ferrer i Guàrdia consideraba que la educación del pueblo era un problema político, ya que la clase dominante había entendido progresivamente que su poder, es decir, la clave del mismo, estaba en el control de la escuela. Ferrer i Guàrdia se orientó hacia una concepción educativa antiestatal.

Para él la educación debía guiarse por el desarrollo de la ciencia positiva, columna vertebral de una educación liberadora. Apostó por una enseñanza científica y racional, al servicio de las necesidades reales del individuo y de la sociedad.

La razón artificial de la burguesía daba pie a la alienación y a la sumisión. A ella, Ferrer i Guàrdia opuso la razón natural deducida de las verdaderas necesidades humanas. Ante la violencia física y mental en la escuela, reivindicó la ausencia de premios y castigos, además de la eliminación de exámenes y concursos.

Apostó por una educación en la que tuviera lugar la coeducación de clases sociales, que consideraba como la solución óptima ante la escuela reproductora del privilegio a la que acusaba de ser escuela del odio y de la lucha de clases. Estuvo convencido que la coeducación de ambos sexos era necesaria para que tanto hombres como mujeres, complementándose como seres humanos, se propusieran la felicidad de la especie, cada uno desde su propia perspectiva. La coeducación de sexos tuvo un lugar destacado en la pedagogía científica y racional. Ferrer i Guàrdia estuvo convencido de que la mujer y el hombre se complementan en el trabajo humano, el cual busca la felicidad de la especie.

El plan educativo de la Escuela Moderna ayudó a diluir las discrepancias y prejuicios intelectuales y afectivos que distancian a las clases sociales, etnias, sexos y naciones. Internacionalismo, lengua única –esperanto– y superación del falso problema de las lenguas maternas o territoriales son consecuencias lógicas de este panorama educativo.

Francisco Ferrer i Guàrdia, siendo consecuente con su ideología, rechazó la enseñanza en catalán, ya que consideraba que el uso de la lengua materna en un proceso pedagógico propicia un empequeñecimiento de la idea humana.

Para el autor de la Escuela Moderna, el maestro tiene ante sí un peligro: contribuir a crear y consolidar, con su trabajo, las instituciones de la sociedad, haciendo del niño un individuo adaptado completamente a las demandas de dicha sociedad. Decía que las reformas educativas promovidas desde el poder en los estados capitalistas sólo pretenden imponer al alumno formas de pensar, una forma de visualizar el mundo, una ideología conformista y legitimadora de la injusticia. Una sociedad libre tiene sentido sólo con mujeres y hombres educados en los valores de libertad, de creatividad, de criterio autónomo, de ayuda mutua. Una sociedad en la que la expresión creativa a través del juego, se continuará naturalmente en el trabajo, en la actividad manual e intelectual que llegará a su culminación en la realización de obras en que el ser humano se reconozca. Un trabajo así, sería un trabajo creativo, artístico y no enajenante, además de estar entrelazados la razón y el sentimiento, la vida intelectual y la afectiva. Para Ferrer i Guàrdia la buena pedagogía debe estar ligada al cumplimiento del trabajo de hombres cuyas voluntades no hayan sido enajenadas.

El movimiento de Escuelas Modernas de Francisco Ferrer i Guàrdia quiso sentar las bases de una enseñanza científica y racional con la finalidad de hacer a hombres y mujeres seres conscientes, responsables y activos, con capacidad de determinar su voluntad por sí mismos, basados en sus propios conocimientos.

El ideario pedagógico de Francisco Ferrer i Guàrdia confrontaba el poder establecido y por tal motivo fue arrinconado. Con su pedagogía científica y racional, generó una crítica al sistema escolar de las democracias burguesas que sus contemporáneos no alcanzaron a entender.

La Escuela Moderna y sus objetivos

Los principios con los que Ferrer i Guàrdia puso en marcha su Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, enunciados más arriba, fueron los mismos sobre los que cimentó su Escuela Moderna y toda su actividad complementaria y simultánea: la edición del Boletín de la Escuela Moderna, y después de la Escuela Renovada, así como la edición de numerosos libros destinados a los alumnos; creación de una Universidad Popular paralela a la Escuela Moderna; formación de profesores racionalistas, entre otros logros.

La primera noticia de la existencia de la Escuela Moderna fue dada a conocer al público bajo los siguientes preceptos:

La misión de la Escuela Moderna consiste en lograr que los niños y niñas que le sean confiados lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio.

Se sustituirá el estudio dogmático por el racional que brindan las ciencias naturales.

Estimulará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, con la finalidad de que el valor individual eleve, en consecuencia, el valor de la colectividad.

Enseñará los verdaderos deberes sociales bajo la premisa: “No hay deberes sin derechos, no hay derechos sin deberes”.

Con el objetivo de impartir una enseñanza mixta y de preparar una sociedad verdaderamente fraternal, se aceptarán niños y niñas, desde la edad de cinco años, sin importar su clase social.

Cabe resaltar la importancia tanto de la higiene escolar, como de que las familias de los alumnos fueran partícipes de las conferencias que se llevaban a cabo los domingos por la mañana en la escuela.

Ferrer i Guàrdia tuvo en mente dos objetivos generales: proporcionar a sus alumnos una formación integral y ayudarlos a lograr su emancipación. Integral por cuanto tiende al desarrollo progresivo y equilibrado de todo el ser, sin descuido de ningún aspecto de su naturaleza humana y sin ser víctima sistemática de otro. Emancipación, porque debe liberar al niño de la ignorancia, de las supersticiones, de la domesticación y del orden social existente.

La labor emancipadora de la Escuela Moderna, en primer lugar, debía dirigirse a luchar contra la ignorancia y el error, –perpetrados por la familia y la escuela– que caracterizaban a la sociedad y estaban en la base de las diferencias y los antagonismos de clase. La razón y la ciencia, contrarias al error y la ignorancia, ayudarían a echar fuera de los cerebros infantiles todas las ideas falsas fruto de la razón artificial –religión, patria, familia, entre otros–, que estaban en el origen de la separación entre los hombres y cuya desaparición gracias a la razón natural, la de la ciencia, daría paso a la libertad, la fraternidad y la solidaridad entre los hombres.

La liberación de la ignorancia iba a la par con la emancipación de las dos principales fuentes de cualquier tipo de autoridad: la Iglesia y el Estado. La liberación de la Iglesia, de sus dogmas, prácticas y su influencia domesticadora fue, para Ferrer i Guàrdia, una necesidad primordial, al igual que la liberación del Estado, que a través de sus gobiernos y partidos políticos, inculcaba en los hombres la dependencia y servidumbre, al instarlos a poner sus esperanzas en otros y no en sí mismos, en instancias superiores como sus gobernantes. Consecuencia lógica de tal emancipación era la persuasión de que hombres y mujeres podían esperar todo de sí mismos y de la solidaridad organizada y aceptada libremente y no de un ser superior o privilegiado.

Ferrer i Guàrdia pretendió llevar al terreno de lo social la labor emancipadora de su escuela, no se conformaba con la emancipación intelectual y moral de sus alumnos. La Escuela Moderna pretendió combatir los prejuicios que dificultaban la emancipación del individuo, para lo cual adoptó el racionalismo humanitario que consistía en enseñar a los niños a descubrir el origen de todas las injusticias sociales para que pudieran combatirlas y

oponerse a ellas. Se opuso a todo tipo de escuela que olvidara el análisis de los hechos sociales, fundamentalmente aquellos relacionados con la injusticia, la explotación y las diferencias de clase. Dejar de lado esas diferencias, esas injusticias, era contribuir para que subsistieran. Ésta fue la crítica principal que Ferrer i Guàrdia dirigió a los reformistas burgueses de la escuela, contemporáneos suyos.

El individuo que pretendió formar en su Escuela Moderna se caracterizó por su integración, su independencia, su no sometimiento a ninguna autoridad, su capacidad de cambio y de evolución.

La misión de la Escuela Moderna fue redentora al contribuir a preparar, mediante la educación racional y científica, una humanidad más buena, más justa, más perfecta que la actual.

Coeducación de sexos y de clases sociales

En la Escuela Moderna se atendieron tanto a niños como a niñas, a ricos y a pobres. Ferrer i Guàrdia era consciente de que sus ideas de llevar a la práctica la coeducación de sexos y de clases no sería fácil, aún así, no renunció a su ideal. Pensó que siendo iguales hombres y mujeres, no tenían por qué educar de manera diferente a unos y otras. Si la mujer es la compañera natural del hombre, o se le da la misma preparación que a él o terminará siendo su esclava. Siendo el hombre y la mujer libres e iguales, juntos, en solidaridad, construirán una sociedad nueva, igualitaria.

La mujer, como madre, es la primera en enseñar al niño en la etapa en que su cerebro es más maleable. A través de ella, el niño recibirá toda suerte de fábulas y errores que luego la Escuela Moderna tendrá que suprimir de esas mentes infantiles. Si se da a la mujer una educación integral, racionalista y liberadora, dichas mujeres serán madres que tendrán la oportunidad de enseñar a sus hijos la integridad de la vida, la dignidad de la libertad, la solidaridad social. Mujeres educadas bajo estos esquemas, transmitirán los ideales de verdad, libertad y solidaridad. Con ello se obtendrían beneficios a largo plazo y de suma importancia: la humanidad tendría un proceso de mejoría y bienestar más acelerado.

Con la coeducación de las clases sociales sucede algo semejante: Ferrer i Guàrdia pensó en educar por igual a ricos y a pobres. Se opuso a las políticas que desdeñaban a los pobres y reservaban la buena educación a los ricos. Deseó dedicarse a la educación de los más desfavorecidos socialmente; sin embargo, no quiso abrir la Escuela Moderna sólo a los pobres, pues visualizaba dos alternativas para una escuela que se dedicara sólo a ellos: o la sumisión, el acatamiento y la dependencia obtenidas a través de una enseñanza con todo tipo de errores y supersticiones, o el odio a las clases explotadoras conseguido gracias al descubrimiento de la explotación. Optó por educar a ricos y pobres juntos, poniendo en contacto a unos y otros. Para posibilitar esta coeducación de clases, el sistema de pago era proporcional a las posibilidades económicas de cada quien.

El papel de la ciencia

Ferrer i Guàrdia confió absolutamente en la ciencia y estuvo convencido de que debía convertirse en reguladora de la vida individual y social. La pedagogía de la Escuela Moderna estaba basada en las ciencias naturales; en la razón natural, fruto de la ciencia y del espíritu científico.

Apostó mucho por la ciencia, ya que ésta contribuía a que desaparecieran los prejuicios, los dogmas, las supersticiones y las nociones falsas en las que se basaba la desigualdad entre los hombres.

La utilidad del método científico, además de hacer posible una educación racional, favorecería las posibilidades de una sociedad comunista y libertaria. El método científico prepararía al niño para que siguiera aprendiendo siempre y no se dejara engañar por alguna razón artificial. El niño, educado con nociones positivas, verdaderas y acostumbándolo a la experiencia y a la demostración racional, desarrollaría una capacidad de observación, que lo prepararía para todo tipo de aprendizajes posteriores, y una capacidad crítica útil para no dejarse llevar por los caminos de la fe, los dogmas indemostrables y la superstición.

Para Ferrer i Guàrdia la ciencia fue la maestra de la vida.

El antiautoritarismo y el problema de los métodos

En la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, la libertad es un valor fundamental que siempre está presente. Allí el niño es verdaderamente libre: puede dedicarse a lo que quiera o puede no hacerlo, si así lo decide; es libre de abandonar el aula y aun la escuela si así lo desea, y regresar a ella cuando así lo decidiera. En la Escuela Moderna los niños contaban con una libertad de movimiento amplísima.

La misma apreciación sobre la razón natural y la artificial la hace Ferrer i Guàrdia en cuanto a la disciplina. Existe una disciplina artificial, sustentada en el autoritarismo, con toda una gama de imposiciones irracionales y castigos físicos, y una disciplina natural, que no se ocupa de arbitrariedades puesto que hay sanciones naturales e inevitables que sólo habrá que evidenciar.

Consecuentemente con la actitud antiautoritaria y con intenciones de erradicar todo lo que olierá a autoritarismo, Ferrer i Guàrdia suprimió tanto los exámenes como las calificaciones, los premios y los castigos. Fundamentaba ello porque decía que todo debía hacerse a favor del niño, eliminando lo que se opusiera a la naturaleza de una enseñanza positiva, además de que exámenes y calificaciones conllevan el germen de la desigualdad y, por tanto, son contrarios al espíritu de la Escuela Moderna.

A nivel didáctico, los contenidos metafísicos, no comprobados por el método científico, eran opuestos a la idea de libertad; en consecuencia, Ferrer i Guàrdia luchó por alejarlos de su escuela.

Ferrer i Guàrdia enfrentó muchos problemas para enseñar de acuerdo con lo que pensaba que debía ser la educación.

El primero, los profesores. Buscar personas que no percibieran la enseñanza como una industria, sino que sus actitudes y aptitudes fuesen acordes con el espíritu de la Escuela Moderna, no fue tarea fácil. Ya que la mayoría de los profesores eran más anticatólicos y anticlericales que racionalistas, hubo la necesidad de prepararlos especialmente en la enseñanza científica y racionalista. Para ello se creó una Escuela Normal Racionalista, que funcionó con éxito hasta que fue clausurada.

Otro problema, los libros escolares. Quería que los libros que se utilizaran en su escuela fueran obras que liberaran al espíritu de errores, pero que a su vez lo llevaran hacia una verdad libre de dogmas y convencionalismos. Los libros que había ofrecían una mezcla entre ciencia y fe, razón y absurdo, verdad y error, experiencia humana y revelación divina. Para solucionar este problema, hubo que crear la Biblioteca de la Escuela Moderna, que llegó a publicar libros especialmente escritos para ella y a traducir y adaptar para sí libros extranjeros.

Por lo que toca a la transmisión de conocimientos, Ferrer i Guàrdia pensaba que la educación de los primeros años en ocasiones, y en algunas materias, exigían una actitud más receptiva de parte del alumno a la vez que más “dogmática” por parte del maestro – lenguas, especialmente la enseñanza de la lengua materna–. Decía que en sus inicios educativos, la escuela no debía abandonar al niño mientras forma sus propios conceptos, ya que al comenzar el desarrollo de su mente, ésta tiene que ser receptiva.

La cuestión ideológica

Ferrer i Guàrdia sostenía que en la Escuela Moderna, y esto era lo que la distinguía de las demás, se desarrollaban de una manera muy vasta las facultades de los niños sin estar sujetos a ningún dogma; cada alumno al salir de allí, estaría listo para incorporarse a la vida social y ser su propio maestro y guía por el resto de su vida. Sostenía también que la rebeldía se contraponía a la injusticia, pero que no compete a la escuela racionalista el promover tal rebeldía, sino por el contrario, prepara hombres capaces de hacer suyas posturas críticas personales.

Sin embargo, Ferrer i Guàrdia fue acusado frecuentemente de hacer lo contrario de lo que predicaba respecto a la educación ideológica. Se le acusó de provocar que los alumnos de la Escuela Moderna admitieran sus propias creencias, de inculcarles su ideología libertaria, tanto a través de sus intervenciones como de sus publicaciones. Entre quienes lo acusaron se encontraban el anarquista gallego Ricardo Mella, que era partidario de llevar el anarquismo hasta sus últimas consecuencias, y Clemencia Jacquinot, su antigua colaboradora, la cual criticaba a los maestros que inculcaban a los alumnos sus opiniones personales, los impresionaban y así se les grababan éstas en el cerebro.

En los textos publicados en el *Boletín de la Escuela Moderna* por los alumnos de la propia escuela, se nota cierto adoctrinamiento. Sus críticos decían que en la escuela racionalista de

Ferrer i Guàrdia se hacía proselitismo libertario gracias a la confusión entre formación y propaganda.

La pregunta es ¿existe la posibilidad en educación de adoptar una postura de neutralidad ideológica? Considero que no. Toda escuela tiene implícito en sus programas la ideología de quienes dictan las políticas educativas.

La escuela y su papel social

Ferrer i Guàrdia pensaba que sólo la revolución era la solución para los graves problemas sociales. Se fue retirando del republicanismo debido a los pocos señalamientos encaminados hacia una revolución por parte de sus militantes. Con el tiempo, sin embargo, fue adoptando una visión pedagógica, en la que la acción social y política estaba influida decisivamente por la acción pedagógica. Se entregó totalmente a preparar futuros revolucionarios mediante su educación. Pensaba que la sociedad sólo se regeneraría mediante un cambio educativo, sin lo cual, cualquier revolución que se emprendiera estaba destinada a fracasar.

Ese cambio educativo Ferrer i Guàrdia se lo planteó creando escuelas con un espíritu de libertad. Se planteó dos alternativas: transformar la escuela tradicional, previo estudio del niño para probar lo inadecuado de la misma o fundar Escuelas Nuevas donde se aplicaran directamente principios que lleven a la consecución del ideal de sociedad y de hombre, capaz de oponerse a los convencionalismos, a la crueldad, a los artificios y a las mentiras en que se basaba la sociedad. La Escuela Moderna fue el resultado de esa elección.

Como las escuelas existentes estaban bajo la tutela y control del Estado, Ferrer i Guàrdia deseaba una escuela fuera de la férula del Estado; criticaba que la educación en manos del gobierno fuese o pudiera ser un poderoso instrumento de alienación, de sumisión de la personalidad, obstaculizando la posibilidad para el individuo de tener iniciativa y juicio crítico. Por ello se niega a confiar la escuela al Estado o a algún organismo oficial.

Recibe, de algún modo, la tradición laica de fines del siglo XIX y la enmarca dentro de la ideología anarquista. Las escuelas nuevas tampoco satisficieron a Ferrer i Guàrdia debido a que se abstenían de participar en la problemática político-social. No aceptaba como válida ningún tipo de educación que no se preocupara por resolver la problemática de la justicia social ni que se ocupara de la educación que creaba sujetos sumisos a los prejuicios religiosos o sociales. De ahí nació su desconfianza y oposición a quienes pretendían únicamente llevar a cabo, a su juicio, reformas superfluas. Estaba convencido que esas reformas terminarían siendo asimiladas por los gobiernos, que siempre han utilizado la educación para sus propios intereses.

La educación que Ferrer i Guàrdia defendía tenía que ser aquella que lograra que no hubiera sobre el pueblo ninguna clase superior en conocimientos o en otros privilegios y que éstos fueran utilizados para su sometimiento. Una educación donde el trabajo pedagógico fuera planteado como un medio para liberación de las clases oprimidas.

Por importante que sea el papel que la escuela pudiera jugar en la emancipación del pueblo, se debería complementar con la lucha sindical y con cualquier otra acción que llevara a la consecución de los fines que Ferrer i Guàrdia se proponía lograr.

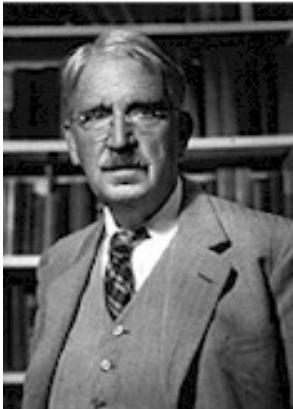
Pensaba que era necesario instituir un sistema de educación mediante el cual el niño llegara a conocer el origen de las desigualdades económicas, las mentiras del patriotismo y la falsa moral, todos los engranajes por los que el hombre se convierte en esclavo. La Escuela Moderna de Barcelona fue un intento valioso y vigoroso, decidido a instituir dicho sistema educativo.

Bibliografía

- Contreras, Mario (1985). *La educación en el Brasil (período republicano) Antología*, México: Ediciones El Caballito-SEP.
- Delgado, Buenaventura (1979). *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia*, Barcelona: Ediciones CEAC.
- Martínez Assad, Carlos (1985). *En el país de autonomía antología*. México: Ediciones El Caballito-SEP.
- Palacios, Jesús (2002). *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, México: Ediciones Coyoacán.
- Pedagogías del siglo XX, Cuadernos de Pedagogía, especial 25 años* (2000). Barcelona: Cisspraxis.

JOHN DEWEY Y LA ESCUELA LABORATORIO

Arturo Flores Sánchez



Su vida

Nació el 20 de octubre de 1859 en Burlington, Vermont, Estados Unidos. Se graduó en Artes por la Universidad de Vermont en 1879. Tras su graduación trabajó tres años como profesor de secundaria con el fin de ganar dinero y cursar la licenciatura en Letras.

Obtuvo el doctorado en Filosofía en la Universidad John Hopkins, de Baltimore, estado de Maryland, en 1884.

Enseñó en la Universidad de Michigan y en la Universidad de Minnesota; en aquella llegó a ocupar el cargo de director del Departamento de Filosofía. También fue profesor en las universidades de Chicago y de Columbia; en esta última, desde 1904 hasta su jubilación como profesor emérito en 1930.

Durante su residencia en Chicago, empezó a trabajar sobre la necesidad de reformar la teoría y la práctica de la educación. Llevó a la práctica sus principios educativos en la famosa *escuela-laboratorio* experimental, denominada “Escuela Dewey”, creada con el patrocinio de la Universidad de Chicago en 1896. Cuando vivía en Michigan, Dewey conoció a su futura esposa, Alice Chipman, que era una de sus alumnas. Alice había trabajado varios años de maestra en escuelas de Michigan e influyó definitivamente en la orientación que tomarían sus intereses a finales del decenio de 1880. Dewey reconoció que ella había dado “sentido y contenido” a su labor y que tuvo una influencia importante en la formación de sus ideas pedagógicas.

En 1894 aceptó una invitación para enseñar las cátedras de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Chicago, en donde llegó a ocupar el cargo de profesor y director de los Departamentos de Filosofía, Psicología y Pedagogía. Cuando el presidente de la recién fundada universidad de Chicago, William Rainey Harper, le invitó a trabajar a su lado, Dewey insistió para que en su contrato se incluyera la dirección de un nuevo departamento de pedagogía y consiguió que se creara una “escuela experimental” para poder poner sus ideas a prueba. Allí realizó una de las experiencias que mayor trascendencia han tenido para la educación contemporánea: la creación, en 1896, de la “Escuela-Laboratorio”: la *University Elementary School*, conocida más tarde como “Escuela Dewey”, que durante siete años sirvió para experimentar y comprobar sus ideas pedagógicas. Durante los 10 años que pasó en Chicago (1894-1904), Dewey elaboró los principios fundamentales de su filosofía de la educación y empezó a vislumbrar el tipo de escuela que requerían sus principios.

En 1886 se casó con Alice Chipman, quien luego sería directora de la Escuela-Laboratorio. Esta escuela experimental de la universidad de Chicago abrió sus puertas en enero de 1896. Empezó con 16 alumnos y 2 maestros (Ella Flagg Young y Jane Adams), pero en 1903 ya

impartía enseñanza a 140 alumnos y contaba con 23 maestros y 10 asistentes graduados. La mayoría de los alumnos procedían de familias de profesionales liberales y muchos eran hijos de colegas de Dewey.

Dewey observó cuidadosamente el trabajo de los niños y concluyó que cuando se altera nuestro equilibrio en un proceso de pensamiento, lo reestablecemos siguiendo un proceso de cinco pasos:

- 1) Se siente la necesidad,
- 2) se analiza la dificultad,
- 3) se proponen soluciones alternativas,
- 4) se experimentan alternativas hasta seleccionar una,
- 5) se pone en práctica la solución propuesta y se verifica para comprobar que es la correcta.

Durante la década de 1890, Dewey pasó gradualmente del idealismo puro hacia el pragmatismo y el naturalismo de la filosofía de su madurez.

Sus trabajos se caracterizaron por:

- a) La observación sistemática que psicólogos y pedagogos hicieron en su escuela sobre la vida infantil, explorando sus intereses y adquisiciones. Los niños se agrupaban en la escuela, no tanto de manera uniforme por grados, ni por edades y niveles instructivos, sino por intereses reales, tipos psicológicos y agudeza mental. De esta manera, ya no hubo maestros de grado; el docente vino a ser sólo un promotor de un proceso autoeducativo.
- b) La experimentación, como forma de “vitalizar” y “socializar” la enseñanza, tratando de vincular la escuela, el hogar y la comunidad. Experimentó con las llamadas asignaturas informativas: historia, geografía, civismo..., mostrando que éstas pueden y deben ser concertadas con la experiencia y las ocupaciones de los alumnos. Otro tema experimentado fue cómo llevar a cabo la enseñanza individualizada. Finalmente, también probó con las actividades manuales prácticas, talleres, trabajos de cocina y labores textiles, entre otras.

La “Escuela Dewey” no fue original en la Universidad, la que le precedió duró muy poco y resulta irónico que su fin se debiera a la lucha por su control por parte de quienes trabajaban en ella. Dewey y sus maestros no eran los dueños del “taller”; éste pertenecía a la Universidad de Chicago. En 1904, el Presidente Harper se puso a favor de los maestros y administrativos de la escuela fundada por el Coronel Francis Parker (que se había fusionado con la Escuela de Dewey en 1903), quienes resentidos por haber sido incorporados a la “Escuela del Sr. y la Sra. Dewey” y con el temor de que Alice Dewey decidiese prescindir de sus servicios, propiciaron diversos conflictos que derivaron en su término.

En 1904, su esposa fue separada de la dirección de la Escuela-Laboratorio por problemas burocráticos y Dewey dimitió de sus cargos universitarios en la Universidad de Chicago, en tanto era nombrado profesor de la Universidad de Columbia, en Nueva York, donde

permaneció hasta su jubilación, dedicándose a la formación de una escuela filosófica del pensamiento que ha tenido gran influencia en la educación contemporánea.

En 1905 fue elegido presidente de la *American Philosophical Society*, y en 1906 provocó un cierto alboroto por refugiar en su casa al revolucionario ruso Máximo Gorki. Durante esos años, en los cuales desempeñó un importante papel como reformador social, participó activamente en la fundación de la Asociación para el Avance de la Gente de Color y en las luchas a favor de la igualdad educativa de la mujer y el sufragio femenino.

En 1915 fundó y presidió la Asociación Americana de Profesores Universitarios y en 1916 fue nombrado miembro de honor del primer movimiento sindical de los maestros neoyorquinos.

En 1929 formó parte de la Liga para la Acción Política Independiente, que participó con mucho empeño en la propaganda antisoviética y presidió el Peoples Lobby. En 1930, en Francia, fue nombrado doctor *honoris causa* por la Universidad de La Sorbona.

En 1937 presidió la comisión investigadora de los cargos contra León Trotsky, quien fuera declarado inocente.

En 1946 se casó con Roberta Lowitz Grant, a la vez que recibió el doctorado *honoris causa* por la Universidad de Oslo. Su primera esposa, Alice Chipman, había fallecido en 1927.

Fue un estudioso de los sistemas educativos en México (acompañó a Moisés Sáenz Garza en sus experiencias rurales e indigenistas), China, Turquía, Japón y la Unión Soviética.

En breve, podemos decir que Dewey concebía la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de la vida social que permite el desarrollo de una ciudadanía plena.

Sostenía que el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática.

Se pronunciaba básicamente por el empleo del método experimental en el salón de clases para promocionar las destrezas individuales y la iniciativa. Sus ideas sustentaron fuertemente los profundos cambios de la pedagogía norteamericana en los inicios del siglo XX.

En ningún momento de su vida dejó de manifestarse a favor de la democracia, la justicia y la igualdad entre las razas y las clases sociales, ejerciendo la gran autoridad moral que había adquirido.

Su filosofía de la educación está vigente hasta la fecha, para sustentar los principales proyectos educativos en Norteamérica y Europa, aunque ciertamente hay escritores que lo cuestionan.

John Dewey falleció el 1 de junio de 1952. Murió en su casa de Nueva York. La urna que contiene sus cenizas fue enterrada en un monumento a su memoria en la Universidad de Vermont, en octubre de 1972. En 1968 el correo postal de USA emitió una estampilla de 30 centavos con su imagen, y en 1971 Grenada lo honró con una estampilla de veinticinco centavos. En noviembre de 1991 el astronauta Story Musgrave honró a Dewey al llevar consigo al espacio un ejemplar de *Experiencia y Educación*.

Su abundante obra se muestra en libros como: *Psicología* (1887), *Mi credo pedagógico* (1897), *La escuela y la sociedad* (1899), *El niño y el programa escolar* (1902), *Cómo pensamos* (1910), *Las escuelas de mañana* (1915), *Democracia y Educación* (1916), *La reconstrucción de la filosofía* (1920), *Naturaleza humana y conducta* (1922), *La escuela y el niño* (1926), *Pedagogía y filosofía* (1928), *La ciencia de la educación* (1929), *La búsqueda de la certeza* (1929), *El arte como experiencia* (1934), *Experiencia y Educación* (1938) *La educación de hoy* (1940) y *Problemas del hombre* (1946).

Aportaciones a la educación

John Dewey es uno de los filósofos que mayor influencia ha ejercido sobre el pensamiento, la cultura, la política y la educación contemporánea. Es considerado representante de la filosofía pragmática de la educación.

Dewey fue el iniciador de una forma de pragmatismo llamada *instrumentalismo* por el acento que pone en el valor utilitario del conocimiento –y del pensamiento en general– para resolver situaciones problemáticas reales de nuestra existencia.

Es el primero en formular un nuevo ideal pedagógico que afirma que la enseñanza debería darse por la **acción: aprender haciendo** y no por la instrucción. Centrándose en los intereses y las necesidades de cada edad, Dewey parte de la experiencia: sólo la acción manual e intelectual promueven la experiencia; y la educación no es otra cosa que una continua reconstrucción de la experiencia concreta, activa, productiva, de cada uno. La educación debe basarse en la experiencia del niño. De aquí la necesidad de la actividad y la libertad. El principio de la *acción* hace a un lado el aprendizaje mecánico y formal, rutinario y tiránico; aunque también se opone al caos y al anarquismo educativo.

El método empleado por Dewey es el “método del problema”. No es otra cosa que la utilización con fines didácticos del método experimental del laboratorio.

La enseñanza por la *acción* debe recurrir al interés productivo del niño, y a su libertad e iniciativa para el progreso social. Se trata de aumentar el rendimiento del niño, siguiendo sus propios intereses vitales. Esta rentabilidad sirve, sobre todo, a los intereses de la nueva sociedad burguesa: la escuela debe preparar a los jóvenes para el trabajo, para la actividad práctica. Sólo el alumno puede ser autor de su propia experiencia.

Dewey sostiene que el problema educativo se puede resolver si se toma en cuenta la naturaleza peculiar del niño y ciertos objetivos vitales, ideas, creencias y valores encarnados en la experiencia madura del adulto. La mejor educación –dice– consiste en la

adecuada acción recíproca de estos dos términos. No existe conflicto entre la vida infantil y la experiencia adulta.

Para Dewey la educación está al servicio de la vida. Una educación es tanto más verdadera cuanto más contribuya a elevar el nivel de calidad de la vida.

La educación –señala– debe apoyarse en los intereses y aptitudes del educando, siempre en evolución. Es la enseñanza la que debe adaptarse al desarrollo del niño y del joven y no al revés, para que no redunde en una desintegración y pérdida de energía inútil.

Para educar hay que considerar las circunstancias externas e internas. Es necesario conocer la finalidad, el uso que se hace y se piensa hacer de la experiencia educativa. Plantea el problema de la educación tomando en cuenta el medio y la sociedad.

Así, la escuela tiene la oportunidad de convertirse en el ambiente natural del niño, donde aprenda a vivir, en vez de ser un lugar donde se aprendan lecciones ajenas a su realidad.

Dewey hizo de la escuela una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria en la que cada niño tiene su propio trabajo y desempeña su propio papel. De esta manera, en lo que a educación moral se refiere, logra desarrollar en el niño los sentimientos de cooperación mutua y de trabajo positivo para la comunidad.

Convencido de que no se puede aspirar a la democracia social si no se implanta la escolar, la atmósfera general de su escuela y la vivencia concreta de cada clase están impregnadas de democratismo, de participación.

Señalaba –sentencioso– que sólo un inteligente sistema de educación pública puede combatir la diferencia de fortuna, la escasa preparación de las masas de trabajadores, la poca estima por el trabajo manual, la incapacidad para adquirir la preparación que ponga en condiciones de salir adelante en la vida.

Dewey es el principal representante de la “*escuela activa*” y de la “*educación nueva*” que ha trascendido a toda la pedagogía. Para él la escuela es ante todo una institución social, la forma de vida en común donde se han concentrado todos los medios que pueden contribuir eficazmente a que el niño aproveche los recursos y use sus capacidades para fines sociales.

La escuela ha de representar la vida presente que ha de ser tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en la calle o en el campo de juego. Dewey es el inspirador de uno de los métodos activos más conocidos: el “*método de proyectos*”, que desarrolló William K. Kilpatrick.

Su doctrina es una pedagogía pragmática, instrumentalista, psicogenética, social y democrática.

Dewey señalaba "Desde hace tiempo he tenido la firme convicción de que si se estrecharan más íntimamente las relaciones intelectuales entre mi país y los países hermanos situados al sur, los resultados serían de provecho para ambas partes. Nuestras diferencias mismas de

raza y de tradiciones históricas se combinan con la igualdad de nuestras tendencias sociales e ideales políticos para mostrarnos, muy a las claras, lo que los unos de los otros tenemos que aprender. (John Dewey, *Psicología del pensamiento*, 1917: p. iii).

FICHAS BIBLIOGRÁFICAS

William Rainey Harper. La Universidad de Chicago fue fundada en 1890. Las primeras clases se impartieron en el año 1892, bajo la supervisión del Director William Rainey Harper, que para elegir a los profesores contrató a líderes internacionales en la educación superior. Cuando William Rainey Harper fundó la Universidad de Chicago, al final del siglo pasado, invitó al entonces joven filósofo Dewey de la Universidad de Michigan a dirigir el departamento de filosofía.

Idealismo.- Teoría de la realidad y del conocimiento que atribuye un papel clave a la mente en la estructura del mundo percibido. A lo largo de la historia de la filosofía se pueden distinguir diferentes aplicaciones y definiciones. En su forma más radical y, muchas veces rechazada, es equivalente al solipsismo, un punto de vista que afirma que la realidad se deriva de la actividad de la propia mente y que nada existe fuera de uno mismo. Sin embargo, de una forma habitual, el idealista reconoce por completo el mundo externo o natural, y evita afirmar que éste puede reducirse al mero hecho de pensar. Para los idealistas, por otro lado, la mente actúa y es, de hecho, capaz de hacer existir cosas que de otro modo no serían posibles como la ley, la religión, el arte o las matemáticas y sus afirmaciones son más radicales al afirmar que los objetos percibidos por una persona se ven afectados hasta cierto punto por la actividad mental: si un estudio sobre el mundo real pretende ser científico es básico tener en cuenta este hecho.

Pragmatismo.- Doctrina filosófica desarrollada por los filósofos estadounidenses del siglo XIX Charles Sanders Peirce, William James y otros, según la cual la prueba de la verdad de una proposición es su utilidad práctica; el propósito del pensamiento es guiar la acción, y el efecto de una idea es más importante que su origen. El pragmatismo fue la primera filosofía de Estados Unidos desarrollada de forma independiente. Se opone a la especulación sobre cuestiones que no tienen una aplicación práctica. Afirma que la verdad está relacionada con el tiempo, lugar y objeto de la investigación y que el valor es inherente tanto por sus medios como por sus fines. Fue la manera dominante de abordar la filosofía en los Estados Unidos durante el primer cuarto del siglo XX.

El filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey desarrolló el pragmatismo dentro de una nueva perspectiva teórica, el instrumentalismo.

Naturalismo (filosofía).- En la filosofía occidental, movimiento que afirma que la naturaleza constituye el conjunto de la realidad y puede ser comprendida tan sólo a través de la investigación científica. Negando la existencia de lo supranatural y restándole importancia a la metafísica, o al estudio de la naturaleza última de la realidad, el naturalismo afirma que las relaciones de causa-efecto (como en física y en química) son suficientes para explicar todos los fenómenos. Las concepciones teológicas que sugieren intención y necesidad metafísica en la naturaleza, aunque no por ello deban ser invalidadas, no son tenidas en consideración. La implicación ética, ya que esta doctrina niega cualquier

trascendencia o destino supranatural para la humanidad, es que los valores deben encontrarse dentro del ámbito social. Es imposible determinar, por tanto, qué es mejor en un contexto último, porque lo último está más allá del descubrimiento humano. Los valores, por tanto, son relativos y la ética se basa en costumbres, inclinaciones o en alguna forma de utilitarismo, doctrina según la cual lo útil es bueno.

El naturalismo está enraizado con el empirismo británico, según el cual todo conocimiento se deriva de la experiencia, y con el positivismo europeo, doctrina que niega validez a la especulación metafísica. Alcanzó su apogeo en las obras de los filósofos Jorge Ruiz de Santayana, John Dewey y sus seguidores.

Instrumentalismo. En la filosofía estadounidense, variedad del pragmatismo, que fue desarrollada en la Universidad de Chicago por John Dewey y sus colegas. Los instrumentalistas consideran el pensamiento como un método de enfrentarse a las dificultades, en particular aquéllas que aparecen cuando la experiencia inmediata, no reflexiva, es interrumpida por el fracaso de las reacciones habituales o instintivas frente a una nueva situación. Según su doctrina, el pensamiento consiste en la formulación de planes o esquemas de acciones directas o de respuestas e ideas no expresadas; en cualquier caso, los objetivos del pensamiento son incrementar la experiencia y resolver los problemas de un modo satisfactorio. Desde este punto de vista, las ideas y el conocimiento sólo son procesos funcionales, es decir, sólo tienen importancia en la medida en que sean elementos útiles durante el desarrollo de la experiencia. El énfasis que el instrumentalismo pone en aspectos reales y experimentales ha tenido consecuencias importantes sobre el pensamiento estadounidense. Dewey y sus seguidores han aplicado sus ideas en campos como la educación y la psicología con notable éxito.

Máximo Gorki.- Seudónimo de Alexéi Máximovich Péchkov (1868-1936), novelista, autor teatral y ensayista soviético, creador del realismo socialista. Aunque es más conocido como escritor, fue un destacado revolucionario comunista.

Nació el 6 de marzo de 1868, en Nizni Nóvgorod (rebautizada como Gorki en su honor y que mantuvo ese nombre entre 1932 y 1991), en el seno de una familia campesina. Su nombre literario, *Gorki*, significa en ruso ‘amargo’.

Se supone que su muerte repentina, ocurrida el 18 de junio de 1936, fue ordenada por Stalin.

Entre sus novelas destaca *La madre* (1907), una influyente obra propagandística acerca del espíritu revolucionario de una anciana campesina; y la tetralogía *La vida de Klim Samgin* (1927-1936), una serie sobre la historia de Rusia desde 1880 hasta 1917. Su obra de teatro más conocida *Los bajos fondos* (1902), retrata a unos hombres reducidos a los últimos estadios de la degradación pero que aún conservan cualidades positivas.

Entre sus mejores trabajos se cuentan sus memorias literarias y autobiográficas, y la trilogía compuesta por *Infancia* (1913-1914), *Entre los hombres* (1915-1916) y la irónicamente

titulada *Mis universidades* (1923), está considerada como uno de sus mayores logros artísticos, al dejar de lado las elucubraciones filosóficas de sus primeros trabajos y por llevar a cabo en ella numerosas caracterizaciones memorables. *Recuerdos de Tolstói, Chéjov y Andréiev* (1920-1928), es una obra de crítica que evita el punto de vista excesivamente reverencial que hacia los escritores famosos habían adoptado los críticos literarios hasta ese momento. Ha sido considerada como su mejor obra.

León Trotsky.- Lev Davidovich Bronstein. Revolucionario ruso (Yanovka Ucrania, 1877 † Coyoacán (México), 1940).

Moisés Sáenz Garza.- Educador mexicano Nació el 16 de febrero de 1888 en El Mezquital, Apodaca, Nuevo León. Su infancia transcurrió al lado de sus padres, hasta que se trasladó a la ciudad de Monterrey para cursar su instrucción primaria en el Colegio Civil; continuó sus estudios en la ciudad de México e ingresó a la preparatoria Presbiteriana de Coyoacán. Poseedor de una enorme vocación educativa ingresó a la Normal Veracruzana de Jalapa, lugar donde se graduó, reafirmando así su gran espíritu de maestro. También estudió en las Universidades de Jefferson y Washington, especializándose en Ciencias Químicas y Naturales; Hizo el curso de Post-Grado en la Sorbona de París, Francia; posteriormente obtuvo el grado de doctor en Filosofía en la Universidad de Columbia con la Tesis "La Educación Comparada" (Estados Unidos y Europa), la cual incluía un proyecto de adaptación para las escuelas secundarias de México. Fue director de Educación en el estado de Guanajuato y en el Distrito Federal. Director de Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela de Verano de la Universidad Nacional Autónoma de México. Catedrático de Filosofía y Letras de la Escuela Nacional de Maestros. Oficial mayor, subsecretario y secretario encargado del despacho de la Secretaría de Educación Pública. Director general de beneficencia pública. Presidente del Comité de Investigaciones Indígenas. Ministro de México en Dinamarca y embajador de México en Perú. Sáenz Garza realizó importantes trabajos sobre indigenismo. Ayudó en la organización y llevó al cabo el primer Congreso Indigenista, reunido en Pátzcuaro, en 1940, donde fue nombrado Director del Instituto Indigenista Interamericano. Elaboró un programa para la creación del Departamento de Asuntos Indígenas y para la protección legal del indio mexicano. Se atribuye la creación de la educación a nivel secundaria en México. Falleció el 24 de octubre de 1941 en Lima, Perú.

Bibliografía

- Beltrán, Francisco (2000). Pedagogías del siglo XX, Cuadernos de Pedagogía, especial 25 años, Cisspraxis: Barcelona.
- Luzuriaga, Lorenzo (1992). Ideas Pedagógicas del siglo XX, Losada: Buenos Aires.
- Palacios, Jesús (2002). La cuestión escolar, Críticas y Alternativas, Ediciones Coyoacán: México.
- Abbagnano, N. y Visalberghi A. (1964). Historia de la pedagogía, Fondo de Cultura Económica: México.
- Larroyo, Francisco (1944). Historia general de la pedagogía, Editorial Porrúa: México.
- Bowen, James Y Hobson, Peter R. (2004). Teorías de la educación: Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental, Limusa: México.
- Gadotti, Moacir (1998). Historia de las ideas pedagógicas, Siglo XXI editores: México.
- <http://www.unav.es/gep/Dewey/PerfilDewey.html>
- www.monografias.com/trabajos3/jdewey/jdewey.shtml
- <http://www.educar.org/articulos/JohnDewey.asp>
- <http://buscabiografias.com>
- Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation.

MARÍA MONTESSORI Y EL MEDIO AMBIENTE COMO MÉTODO ACTIVO

Ruth Cordero Bencomo



Al adentrarse en el ámbito educativo como responsable de la educación, sea el caso de un maestro frente a un grupo de alumnos, un formador de docentes, una autoridad educativa, un padre de familia o simplemente como un lector interesado en el tema de las transformaciones y las potencialidades de todo ser humano, no se puede prescindir del conocimiento relacionado con la obra educativa de María Montessori.

Trascendencia y características de su propuesta pedagógica

Desde su formación, rompió las reglas de su tiempo, al ser la primera mujer que se graduó en la carrera de médico en Roma. Hasta hoy, es considerada la representante femenina más destacada de la pedagogía contemporánea y moderna. Pertenece al movimiento educativo de la Escuela Nueva o Activa. Dejó un importante legado difundido ampliamente en diversos países y su espíritu, fe inquebrantable y el valor de sostener su postura teórica impactó notablemente.

De su preparación naturalista derivó su postura de pedagogía científica, dejando fuera la tradición y los hábitos, pues éstos, -afirma- no favorecen el desarrollo del niño. A través de la experiencia con niños desadaptados y normales, creó un método con características particulares y específicas, toda una propuesta pedagógica asociada al mundo exterior y cotidiano. Sus principios educativos con rasgos psicológicos y filosóficos influyeron en forma determinante en los derechos del niño y en el desarrollo de la personalidad, ya que otorgó un lugar importante a la infancia como etapa previa y básica para el desarrollo posterior del sujeto.

Creó para los niños un ambiente apropiado, con mobiliario pequeño, objetos, y material didáctico específico; logró concentrar su atención en actividades que ponían en juego el desarrollo intelectual individual, la participación con libertad y la ayuda entre compañeros, sin importar la precocidad de los que tenían menos edad. En ese entorno, los pequeños interactuaban, observaban, manipulaban, experimentaban y se iban apropiando de manera natural del sistema de escritura y lectura de acuerdo con su ritmo de evolución individual.

Acentuó la investigación en la escuela maternal, su propuesta tuvo principalmente éxito en la infancia, disminuyó en la educación secundaria y superior, aunque hay resultados positivos aislados en estos niveles en algunos países. No obstante, las críticas han manifestado que realizó un eclecticismo al hacer acopio de otras teorías para construir su doctrina. Sin embargo, retomó, precisó, y creó, de manera original, mecanismos en los cuales plasmó su intervención particular. Además, su obra cautivó por la forma sencilla de manifestar las ideas, por su filosofía basada en la humanidad, y por su labor, en la cual mostró su espíritu social y moral.

Pretendió formar al hombre mediante un proceso lento y libre para buscar la salud psíquica y de esta forma corresponder a las necesidades del alma. Con su pensamiento diferente de soporte espiritual, considerado como el origen de todas las potencialidades del ser, junto a los aspectos biológicos y psicológicos, formuló los periodos sensibles; concepto con el que estructuró diversos procedimientos de trabajo para diferentes edades de la infancia; un sistema de actividades de acuerdo con los intereses de los niños.

Consideró los periodos sensibles como la base de necesidades de cada etapa de la evolución, con los cuales, los niños tenían la posibilidad de desplegar ciertas destrezas y habilidades, –una “explosión” de situaciones que favorecían el desarrollo del niño– a través de un ambiente de trabajo definido y en un entorno de espontaneidad y libertad. Momentos que los maestros deberían aprovechar, porque de lo contrario se desvanecían y se perdía una oportunidad valiosa del progreso de la vida del niño. De aquí la importancia de la figura del maestro para aprovechar esos periodos y hacerlos productivos.

Su método es analítico, pero también construye apreciaciones globales de lo familiar, escolar y social para obtener una percepción sintética. Tiene el propósito de lograr el desarrollo físico, intelectual y moral del niño. En él sobresalen, tanto el protagonismo del aprendizaje de los niños, como el principio básico de su propuesta científica: el medio apropiado. Asimismo, es un proceso que va de lo simple a lo complejo.

El método está fundamentado en conceptos bien definidos, como el del trabajo, la libertad, la naturaleza, la moral, los periodos sensibles, entre otros. También en los principios y finalidades de su teoría. Toma en cuenta las necesidades básicas del niño, las características de las actividades, el papel del juego, las edades agrupadas de los niños sin importar su precocidad, la solución a los problemas pedagógicos, los niveles de aplicación de la propuesta, la descripción clara de las funciones de cada uno de los participantes: el papel del maestro, del alumno y el error del adulto, entre otros aspectos.

Estuvo siempre interesada en verificar el trabajo que se realizaba en las escuelas autorizadas para implementar su método y también en desarrollar cursos de formación dirigidos a su equipo de institutrices, todo esto, con la finalidad de que conocieran y comprendieran su función al manejar el método montessori, y de esta forma desarrollar de manera natural y con libertad la educación y la vida espiritual del niño. Además, fue una activa propagandista de sus ideas, participando en congresos, dando cursos y conferencias.

María Montessori nació en Chiaravalle, provincia de Ancona en Italia. Salió de ese país a la llegada del fascismo, se protegió en Londres, luego en Holanda, lugar donde falleció a los 82 años. Su incursión en el ámbito educativo fue circunstancial, aún cuando sus padres deseaban que ella ingresara en la carrera de maestra, -posibilidad de estudio para las mujeres de su época-.

Desde el tiempo en que realizó sus estudios ya mostraba una inquietud firme y férrea voluntad, pues contrario a la tradición ingresó a la carrera de medicina y dejó abierto el camino para otras mujeres, al ser la primera egresada de médico en Italia; también obtuvo el doctorado. Hizo investigaciones antropológicas en escuelas primarias y dio la cátedra de Antropología pedagógica en la Universidad de Roma.

Trabajó en una clínica psiquiátrica, ahí inició el contacto con niños retrasados. En 1898 participó en un Congreso Pedagógico en Turín, el tema fue: la educación de los niños desadaptados. Del trabajo con esos niños obtuvo experiencia e información y detectó la gran necesidad educativa que requerían. Los resultados generaron logros y repercutieron en una nueva idea: pensar que ese mismo método podía ofrecer posibilidades de aplicación en niños normales de una edad cronológica menor.

Posteriormente, el Presidente de un Instituto de Bienes Inmuebles en Roma, el Ingeniero Eduardo Tálamo, la invitó a hacerse cargo de un espacio en el cual se requería educar a niños, hijos de obreros que trabajaban todo el día; se pretendía mejorar el lugar con la construcción de edificios diseñados para vivir. Desde ese momento, su misión fue inculcar a los padres la responsabilidad y la importancia del cuidado de los niños; en las madres precisó la armonía entre el rol de madre y de trabajadora, y creó las condiciones para que los niños se educaran de acuerdo con un modelo de vida. De esta forma inició su incursión en los ámbitos educativo y social.

El lugar donde se realizó esa obra en beneficio de la niñez llevó por nombre Casa de los Niños. Fue tanto el éxito obtenido que hubo necesidad de abrir otra. Posteriormente la institución educativa se independizó de la obra social. El avance no se hizo esperar y en 1909 se publicó *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de los niños*. También escribió otras obras, entre ellas se pueden mencionar: *La autoeducación en las escuelas primarias*, *La mente del bambino*, *El secreto de la Infancia* y *Del niño al adolescente*.

Como su meta era indefinida y no había contemplado acceder al campo educativo, no se imaginaba el alcance ilimitado de su obra escrita y su repercusión práctica en múltiples escuelas que desarrollarían su método en varios continentes. Aunque ella siempre afirmó que los niños fueron sus maestros y que de esa experiencia conformó su método pedagógico.

El descubrimiento

Fue así como “descubrió” al niño, a través de la experiencia de 40 años, sistematizando la información obtenida. Su formación científica y su orientación antropológica apoyaron el descubrimiento de los patrones de comportamiento, la manera de apropiación, el desarrollo natural constante, creciente y el perfeccionamiento de la vida del infante.

Manifestaba que el niño nace con una base de posibilidades, las cuales se abren sobre un patrón natural de desarrollo que es determinado por la vida psíquica a través de un trabajo paralelo en diversos ámbitos:

- a) El desarrollo inconsciente y
- b) El momento de creación y de preparación del idioma, del comportamiento de grupo y de la adaptación al medio ambiente. Un proceso que se logra en convivencia con los otros, pero con un impulso interno unido a la evolución del niño.

Desde el punto de vista psicológico y debido a su naturaleza, el niño tiene la facultad de desarrollarse, sin embargo, existen dos obstáculos que lo imposibilitan:

- a) El ambiente, que no posee las características que requiere el niño para expandir sus facultades y
- b) La figura del adulto que entorpece el desenvolvimiento del niño.

El niño no posee un sistema de aprendizaje elaborado previamente, sino son las experiencias personales y las situaciones repetitivas de interacción con el medio ambiente lo que provee la entrada a la mente, realidades que se van interiorizando de acuerdo con el tipo de ayuda que el medio ofrece para un crecimiento intelectual, ya que sólo por sí mismo y trabajando ante ese medio, puede realizar su desarrollo personal.

Afirmaba que no se puede conocer al niño antes de educarlo, pues éste tiene grandes necesidades. Él posee una base psíquica que está en posibilidad de mostrarse y es impulsada por la concentración y las actividades que realiza; mediante su educación brotan las características psicológicas infantiles, sólo así se conoce al alumno, ya que la pedagogía es la que hace que se muestre lo que el niño posee.

La contribución innovadora para la educación y el principio científico que aporta, es el medio ambiente. Pues a través de él, -manifiesta- se obtiene que al paso del tiempo, los niños adquieran patrones básicos de personalidad y estén preparados para ingresar a la escuela, llevan una formación directa o indirecta. El niño puede formarse por cuenta propia y conviene darle lo más útil para que lo haga, además, se requiere dejarlo libre para que aprenda de manera espontánea e independiente, dando la ocasión para desenvolverse y apropiarse del mundo cultural circundante.

Influencia de Rousseau, Itard y Seguin en María Montessori

De Rousseau, toma los conceptos de naturaleza y libertad como pilares del desarrollo del niño. Coincide con él, en otorgar la prioridad a la figura del niño con respecto a la del adulto y del maestro. Sin embargo, Montessori supera el idealismo de éste, pues el proceso del niño no lo realiza en forma circunstancial y con ausencia de limitaciones, no es un liberalismo total, sino que se crea la transformación del educando mediante un medio adecuado para indagar, actuar y afianzar el espíritu del niño, con la intervención organizada de un maestro, en un medio de libertad y disciplina. De Rousseau toma la teoría de que la enseñanza debe ser individualizada, pero ella la realiza de manera objetiva y es uno de los aspectos básicos de su propuesta.

Es influenciada también por dos médicos y educadores franceses, J. E. Marie Gaspar Itard y Eduard Seguin; de ellos tomó elementos para su método. El primero realizó las investigaciones en un ambiente real y de manera científica. Ella reconoció que fue su predecesor, que le heredó su empirismo, ya que él manejaba un método de origen fisiológico a través del cual se partía de las sensaciones para desarrollar la evolución mental del niño interactuando con objetos didácticos.

Según fue el otro personaje que incidió en su método. Era considerado uno de los principales educadores del siglo XIX y fue su maestro. De él retomó los elementos fisiológicos, la actividad, la afectividad y el dinamismo del educando. Montessori tuvo mucho interés en estudiar sus aportaciones; de ellas, creó, adaptó y modificó principios para su medio; utilizó más diversidad de material, pretendía -igual que él- la autonomía y la concentración del niño en un ambiente de libertad, y un entorno favorecido por las cualidades pedagógicas de la maestra.

Influencia de corrientes filosóficas

Montessori tuvo un acercamiento a la doctrina sensualista, debido a que creyó conveniente educar a los sentidos, pues por medio de ellos, el niño asimila de manera activa lo que sucede a su alrededor a través de la atracción del material didáctico especialmente diseñado para él. Por lo que el comportamiento del niño no es pasivo para apropiarse de lo que sucede en el exterior y el desarrollo de su inteligencia se realiza cuando éste tiene una preparación que corresponde con las necesidades psíquicas y con sus intereses; sólo de esta forma se puede efectuar una dualidad de funciones, por un lado, la del impulso interno y por otro, el ingreso de las percepciones del estímulo exterior.

Considera que las ideas penetran al entendimiento siempre y cuando se den las condiciones que el material ofrece, por lo tanto, no hay una concepción sensualista, no son sólo los sentidos los que otorgan el acceso al intelecto, se requiere de la intervención de una actividad espiritual o se aniquilaría la función de los sentidos; es necesario que se dé el binomio de las acciones tanto del espíritu, como de los sentidos, debido a que estas funciones se complementan mutuamente, pues la actividad espiritual interna es la condición para que se facilite la entrada al conocimiento.

Al principio su pensamiento tuvo una influencia positivista, ya que vivió la época de la aplicación de las ciencias. Su formación estuvo vinculada a éstas, de ahí que conserve los elementos que se utilizan en el método científico: observación, creación de hipótesis, experimentación y conclusiones.

No obstante, no era un positivismo declarado, fue sólo un acercamiento. Trabajó en una realidad concreta basada en el procedimiento científico y elaboró su pedagogía científica - su mérito indiscutible- con base en la antropología, la fisiología y la medicina; sin embargo, concluyó que las ciencias no favorecían el mejoramiento espiritual del hombre, por lo que su postura sufre una evolución de la etapa positivista al acercamiento de una parte idealista y espiritualista.

Su pensamiento tuvo una transformación. Del naturalismo pasó a la aplicación de las ciencias naturales, especialmente de la antropología a la educación. De ahí que su primera obra se titule *Antropología pedagógica*. Posteriormente su pensamiento se fue transformando hasta convertirse en religioso y místico.

Su manera de pensar tiene un acento naturalista, pero no es un naturalismo puro, ella afirma que la naturaleza es un poder interno que permite la aparición de los elementos físicos,

intelectuales y espirituales en el niño, a menos que el adulto se interponga en esa realización.

Menciona que el niño recorre un trayecto en su desarrollo, que va de la vida sensorial a la social e intelectual; el soporte lo realiza la obra instructiva de la naturaleza, pero lo complementa la parte espiritual -una energía interna que se libera de manera automática y se apropia del exterior para realizar la formación del hombre, algo superior, origen de la creación de Dios- Entonces, se presenta la dualidad del cuerpo y del alma; un lazo naturalista y espiritual. De esta forma se realiza un desarrollo armónico del niño.

Su método tiene ese doble sustento. Su filosofía sostiene la fuerza y relevancia de la creación, lo esencial del origen del sujeto, éste tiene como finalidad obtener lo más valioso de ese poder ilimitado, favorecer todas sus posibilidades y mostrarlas en nuevas formas.

Su idealismo no es teórico, es humanista, reconoce al niño en su realidad concreta y de manera objetiva. No obstante, su filosofía fue objetada debido al énfasis religioso que tenía. Además, los críticos consideran que la naturalidad no existe, porque prefabricó el mecanismo pedagógico utilizado.

También, su método es considerado sensualista, analítico, atomista y con una asociación de la vida del espíritu que puede provocar el cansancio del niño de manera anticipada. Aún con lo mencionado anteriormente, ella siempre fundamentó y defendió su postura, y reprobó el autoritarismo de la escuela tradicional. Asimismo, realizó una pedagogía de la acción que sigue prevaleciendo en la actualidad.

El Método Montessori

Montessori creó un método original para el aprendizaje en un ambiente feliz. Inició el estudio del niño, partiendo de la activación de la inteligencia mediante la actividad motriz. Superó al maestro Seguin, quien priorizaba en el método lo visual, pues ella detectó que si el niño percibe sensaciones visuales, al sentir el relieve de las letras también experimenta otra sensación mediante el tacto. Montessori, al asociar manipular las letras con la observación de las mismas, efectuaba en menos tiempo la fijación del método de preparación a la lectura y a la escritura. Posteriormente se hacía una asociación de figura sonido y al final una de sonido y signo alfabético.

Las tres etapas de la enseñanza de educación sensorial -en la cual se asocia imagen y palabra- las describe así:

- a) Percepción sensorial y nombre del objeto,
- b) Reconocimiento del objeto con respecto al nombre y
- c) Recordar el nombre del objeto.

Con este procedimiento, realizado en forma automática, el niño se inicia en la escritura y va acomodando letras para escribir palabras; resulta una capacidad nueva que aprendió solo. Así es como inicia la escritura, sin darse cuenta y de manera natural; el aprendizaje de la

lectura se realiza posteriormente. También se trabajan las matemáticas en un entorno familiar y asequible para el niño.

El medio que utiliza para que el niño se eduque no lo presenta en forma desordenada, al contrario, a través de un proceso analítico se realiza un aprendizaje para ordenar las sensaciones de la vida diaria; los ejercicios sirven para crear un trabajo completo de la inteligencia. Se parte de lo concreto, utilizando material y desarrollando los sentidos hasta llegar a las ideas abstractas.

Otra actividad que presenta de manera organizada y con un propósito definido es el juego, el cual está vinculado a lo biológico y a lo psicológico. El niño no juega sólo por entretenerse, realiza un trabajo, es un juego educativo -sin que el niño lo perciba- pero ese juego debe poseer ciertas características. A través de él se pueden realizar: la concentración en un objeto con el que se interactúa, la ejecución de ejercicios propios del cuerpo y de los sentidos en forma sistemática para obtener un resultado útil y concreto.

Su aportación más valiosa es utilizar los objetos con una base científica, a partir de experiencias verdaderas surgidas de la realidad. También el llamado a conocer cuáles son los objetos que más despiertan la atención, cuáles son los que se requieren para responder a las necesidades del niño y cuáles son los que ayudan a obtener la expresión espontánea del poder interior. Además, aislar el trabajo para cada sentido y realizar un conjunto de actividades específicas planeadas y organizadas previamente, con la finalidad de formar el carácter y la personalidad del niño.

Montessori señala que en el proceso de desarrollo del niño, se presentan las siguientes etapas:

- a) La sensorial de la primera infancia.
- b) La moral del período de la razón y
- c) La afectiva de la adolescencia.

Cada sujeto posee capacidades, intereses y facultades, por lo tanto, debe haber un ajuste educativo, ya que las situaciones del infante y del adulto son diferentes. Tomando como base lo anterior, Montessori construyó un ambiente adecuado a las características y necesidades del niño para una enseñanza individualizada.

Con una decoración agradable, el mobiliario pequeño, apropiado para las características físicas de los niños y con los materiales adecuados, consideró a la escuela como el lugar de vida, un lugar diseñado especialmente para los niños. Allí se realizaban actividades referidas al sentido que se quería estimular –visual, auditivo, táctil–. Se podían trabajar: la actividad motriz, las sensaciones térmicas, los colores, las formas, el sonido, el timbre, los olores, las texturas, la altura, la intensidad, entre otros.

Pero estas actividades forman parte de una propuesta pedagógica elaborada a través de la experiencia. Al “descubrir” al niño detectó sus necesidades de acuerdo con las edades y eso le permitió conocer el momento de los periodos sensibles, para los cuales desarrolló actividades específicas. Por ejemplo: el momento ideal para enseñar a leer, era de los cuatro

años y medio a los cinco y medio años. De los dos a los cuatro años, el niño tiene interés por la verdad y por descubrir la realidad, entiende la noción de tiempo y de límite en el espacio; de los tres años y medio a los cuatro años y medio conviene manejar la escritura.

Así diseñó, para los diferentes períodos, infinidad de actividades, pero siempre tomando en cuenta que la evolución de cada individuo tiene un ritmo propio. Por lo tanto, recomienda que el educador conozca y planee el trabajo respecto a esos periodos, porque dependiendo del aprendizaje del niño se conoce si éste lleva un ritmo normal o si posee un problema complejo de origen orgánico o psicológico que requiera tratamiento especial.

Esas actividades tienen un propósito pedagógico, desde las más sencillas hasta las complejas, así pueden realizarse comparaciones, combinaciones, construcciones continuas..., para desarrollar destrezas y habilidades. Los niños realizan diversidad de actividades en un mismo espacio; algunos eligen hacer actividades plásticas, otros pueden jugar al banco, mezclar colores o decorar. Si desean aprender de los animales, los observan; o pueden realizar acciones para desarrollar el sentido musical, por medio del canto o tocando algún instrumento; trabajan también con el alfabeto, leen, escriben, redactan o hacen composiciones; otros pueden ver el crecimiento de una planta, desde la semilla hasta la germinación. Parece un grupo de niños que pertenecen a una orquesta, pero donde cada quien ejecuta una tarea seleccionada con libertad e interés propio para realizarla.

Con este modelo, Montessori se opuso a la enseñanza abstracta, a la falta de adaptación a lo que el educando requiere, a la retórica del maestro, a la poca importancia que la escuela tradicional ha dado a las facultades receptivas del niño y a la falta de preocupación por la educación moral. Tampoco estuvo de acuerdo con las implicaciones de la escuela conservadora, por ejemplo: la competencia, el egoísmo, la fatiga intelectual, la timidez, la hipocresía, la falta de confianza y de movimiento del niño.

Lo anterior lo contrastó con los principios de su método: la cooperación, la caridad, el altruismo, las virtudes sociales, la vida moral, la voluntad, la autoeducación, el autocontrol, la independencia, la libertad, la cohesión, la colaboración, la disciplina del juego, la espontaneidad, el valor del trabajo individual, el lugar otorgado a la naturaleza, la autonomía en la actividad, el amor y el respeto hacia el niño, el acceso a la vida social y espiritual, la libertad de expresión en la educación física e intelectual, entre otros.

El método no tiene barreras al pasar del nivel de preescolar al de primaria, debido a que los niños de 4 a 6 años y los de 7 a 9 años son separados por un muro ficticio, se da la convivencia social y la comunicación, evitando el temor de pasar de un nivel a otro en un ambiente diferente. El método es el mismo y la permuta de niveles se da de manera natural. El problema se ocasiona cuando se modifican las características de trabajo y de objetivos, por lo que conviene –según la opinión de expertos en Europa– generar una efectiva relación entre niveles, realizar un intercambio de información entre los docentes, vinculada a los métodos y estrategias y dar seguimiento a los programas, logros y evaluaciones de ambos niveles.

Igualmente, Montessori otorga un gran valor al trabajo educativo y sienta las bases para la transformación del alumno en la etapa de la adolescencia, pues el trabajo ayuda a tener

conciencia de la responsabilidad social para posteriormente ganarse la vida por medio de él; por lo tanto, es considerado parte de la formación moral y de la función de la escuela.

Papel de la maestra

Según María Montessori, la maestra debe poseer ciertas cualidades pedagógicas, tales como: afecto hacia los niños, tenacidad, seguridad, calma, un sentido de darse de manera constante y la satisfacción de poder hacerlo. También una función neutral, ya que no impone ni atiende, sólo promueve la autonomía. No es un juez, ni alaba, ni reprocha, sólo manifiesta su aprobación; habla poco y lo hace de manera normal; está atenta, siempre observando y es discreta. Vigila que el niño tome decisiones acertadas y que los conflictos los resuelva positivamente, también está pendiente de que sólo un niño seleccione el material y de que no se impida el trabajo de otro.

La maestra limita su participación, es disciplinada en su trabajo y lo realiza de manera científica; otorga los medios indispensables para que el niño trabaje, prepara el ambiente, camina entre ellos y se acerca a cada uno o a los grupos, enseña a los alumnos a realizar la actividad. Pero sobre todo, crea el ambiente de trabajo que permite el despliegue natural de las posibilidades del niño.

Ambiente de trabajo

Considera que el ambiente que se genera es de tranquilidad, de calma, de paz, amor y serenidad, sin promesas, ni amenazas. La disciplina se consigue a través del trabajo ordenado porque el niño centra su atención de manera espontánea en el problema que le interesa, existe una razón para hacerlo, está consciente de lo que va a realizar porque es un trabajo autónomo y tiene la posibilidad de moverse con libertad, no existen las filas ni la figura del profesor al frente.

El ambiente forja una cultura de relaciones, pues existe la colaboración, la aceptación y la ayuda de los alumnos de edades mayores hacia los menores, ya que concurren en el mismo espacio, esa cohesión prepara el camino para las formas de colaboración y organización en la comunidad. Debe asociarse al principio de libertad, pues es la persona misma la que tiene un impulso para experimentar, para trabajar y así desarrollar sus facultades, por lo que considera primordial educar en el marco de la libertad, pues se convierte en un ambiente de orden, disciplina y control autónomo.

Clasifica y distribuye el material en rincones, ahí se localiza gran diversidad de recursos. Los alumnos encuentran desde libros que despiertan su curiosidad aunque no sepan leer y escribir, hasta los relacionados con áreas a trabajar de aprendizaje. También encuentran material para ocuparse en actividades sensoriales, psicomotrices, de la vida práctica, entre otras.

El alumno

Derivado de sus investigaciones concluyó que el niño tiene tres necesidades básicas:

- a) De afecto,
- b) De seguridad y
- c) De actividad.

Estas necesidades infantiles son permanentes, no pertenecen a un período en particular, las mismas quedaron palpables en su obra social y educativa. Por lo tanto, el papel del alumno es el de poder elegir por su voluntad la actividad que le interesa, poseer la libertad y capacidad para actuar, ser constante en el trabajo y resolver problemas concretos de acuerdo con sus posibilidades, ya que éstos tienen importancia para él y son presentados por el medio y el material con el que trabaja.

La actitud del alumno es serena y segura ya que no hay quien le grite, éste no pierde el control porque ha aprendido a enfrentarse a situaciones diarias. Posee hábitos para la vida diaria, realiza la actividad de manera autónoma: busca el material, lo selecciona, lo organiza, lo ordena y lo guarda. Se enseña a buscar información y a realizar las actividades con independencia.

Tiene horarios bien definidos, existe autocontrol frente al error, puede llevar el mobiliario a donde le agrada trabajar; aprende hábitos de limpieza, de organización de útiles y de la ropa; realiza actividades de acuerdo con su edad y nivel. Aprende a despedirse, saludar, escuchar, entrar, a relacionarse con otros; a efectuar actividades de la vida diaria como: lavarse, vestirse, peinarse; a tener un comportamiento apropiado en transportes y lugares públicos; a efectuar actividades físicas como la gimnasia; a practicar y vivir la vida moral y el sentido religioso según la creencia que posea.

Papel del adulto

Desde la perspectiva de María Montessori, el problema central es el conflicto entre el adulto y el niño. Su postura es en contra del abuso de la intervención autoritaria del adulto, que obstaculiza la espontaneidad y creatividad natural del niño, pues al ordenar, prohibir y poner las reglas, tortura e impone su voluntad, porque actúa de acuerdo con sus intereses, y como éstos son diferentes a los del niño, provoca que éste sea renuente a realizar lo asignado. Esa desobediencia relacionada con el capricho surge por la falta de una actividad libre, espontánea y de acuerdo con los intereses del niño.

Muchos de los desordenes que tiene el niño se derivan de la violencia, las injusticias, el odio y el egoísmo del adulto, porque éste somete al niño a la fuerza y lo hace rebelde. La única manera de evitar ese conflicto es conseguir una relación sana entre el adulto y el niño; esa relación debe ser prudente, moderada y con intervención limitada.

El niño tiene necesidades que no quedan satisfechas, porque el adulto no quiere satisfacerlas o porque no sabe cómo hacerlo, de ahí que se dé como resultado la protesta al realizar las actividades que se le encomiendan. Lo que lleva a deficiencias, deformaciones y

falta de armonía, debido a la conducta represiva a la que es sometido. Entonces, es responsabilidad del maestro, del padre y del individuo de la sociedad darle un ambiente de paz.

El legado

Montessori influyó en cada momento que propagó su propuesta pedagógica durante la capacitación y la formación de gran cantidad de individuos que siguieron su método, dio a conocer los principios adquiridos para que fuesen aplicados. Realizó cursos internacionales a los que acudieron educadores de diversos países de Europa, América y Asia; personalmente formó a estudiantes de todo el mundo.

Al congregarse delegados de 21 países en Versalles durante un Simposio del Consejo de Europa, coincidieron en que debe existir vinculación entre el preescolar y la escuela elemental. Estos aspectos están muy cercanos a la tesis que Montessori ha manejado con respecto al cambio natural de un nivel a otro.

Los libros que contienen el legado teórico de sus experiencias se tradujeron a 22 idiomas. En ocasiones la situación política y cultural de algunos países -como Rusia, Alemania e Italia- ocasionó el cierre de sus escuelas debido al autoritarismo instaurado en esos países, pero resurgieron. Actualmente sólo en Estados Unidos hay más de tres mil escuelas Montessori y existe gran aceptación a sus planteamientos en los países en vías de desarrollo.

Sin darse cuenta, María Montessori realizó un trabajo interdisciplinario entre la psicología moderna, la sociología, la teología y la filosofía, pues pretendió reconocer al hombre con apoyo de varias ciencias, a través de un programa de acción que reúne diferentes aspectos básicos del ser. Esta idea en el presente no es siempre aceptada, no obstante, dio la pauta a la investigación con soporte en varias ciencias.

Contribuyó con aportaciones originales para la metodología educativa y el conocimiento de la psicología del niño, sus principios educativos forman parte de los pilares que sostienen los procesos educativos de muchas escuelas en la actualidad. En su obra tiene relevancia la espiritualidad como fuente de poder que rige la vida moral del individuo.

Su método trascendió, pues tiene aplicación en diversos ámbitos y en diversos estratos sociales; con él se ha enseñado a gente desprotegida de bajo nivel económico, ciegos, adultos analfabetos, niños hospitalizados, desadaptados, inválidos, impedidos; asimismo se ha utilizado en hogares y centros infantiles entre otros.

Al igual que Rousseau su propuesta plantea un problema: si el objetivo total de Montessori es lograr el desarrollo de la personalidad y el desarrollo del hombre, la dificultad que resulta es: ¿cómo conciliar la libertad y la naturalidad como esencia del contexto del proceso educativo para lograr el objetivo? Ante esto se deriva lo siguiente: ¿cómo debe responder cada maestro desde su universo de trabajo?

Montessori se adelantó al pensamiento que regía su época, nunca titubeó ante las teorías contrarias, colocó a la filosofía y a la psicología al servicio de la educación concreta; aunque su obra tuvo algunos vacíos, predominó la riqueza e innovación de su pensamiento y la forma atractiva de desarrollar la inteligencia del niño.

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi (1964). *Historia de la pedagogía*, México: Fondo Cultura Económica.
- Chateau, Jean (1998). *Los grandes Pedagogos*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fullat, Octavio (1988). *Filosofías de la educación*, España: Herder
- Luzuriaga, Lorenzo (1992). *Ideas Pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires: Lozada.
- Montessori, María (1995). *El niño. El secreto de la infancia*, México: Diana.
- Montessori, Mario (1998). *La educación para el desarrollo humano. Comprendiendo a Montessori*, México: Diana.
- (2000). *Pedagogías del siglo XX, Cuadernos de Pedagogía, especial 25 años*, Barcelona: Cisspraxis.
- Yaglis, Dimitrios (1989). *Montessori*, México: Trillas.

OVIDIO DECROLY Y LOS CENTROS DE INTERÉS

Ruth Cordero Bencomo



Ovidio Decroly fue un médico y psicólogo belga; nació el 23 de julio de 1871 en Renaix y falleció en el jardín de su escuela en Bruselas en 1932. Es considerado como un gran educador y psicólogo interesado en la investigación de los niños típicos y de los que tienen capacidades diferentes.

Las contribuciones que Decroly hizo a la educación se conocen como “Método de Centros de Interés”, “Método global de lectura” y “Globalización de la enseñanza.”

Decroly se interesó especialmente en la influencia que el ambiente social ejerce sobre el niño y considera que el medio debe ajustarse a las necesidades del niño.

Se manifiesta convencido de que el objetivo de la educación es la adaptación y propone crear los medios para que los niños logren su adaptación adecuadamente. Su plan comprende: primero conocer al niño, entenderlo en una nueva dimensión, en constante evolución. Después realizar una renovación de la psicología clásica y de la pedagogía tradicional y, finalmente, conformar una ciencia de la educación y el conjunto de técnicas para educar favorablemente al niño.

Sobre este tema escribió importantes artículos en diferentes revistas especializadas, sin embargo, no concluye una obra general de sus trabajos, no crea un sistema documentado de sus contribuciones educativas y psicológicas, ni realiza una teoría general de su pensamiento; pero sus aportaciones prácticas a la profesión, la utilización del método científico en el laboratorio, la cátedra que efectúa, lo que ofrece al mejoramiento del desarrollo de los niños típicos, con capacidades diferentes y desprotegidos, su sensibilidad artística y su participación en congresos, cursos y reuniones internacionales, superaron la ausencia de la obra escrita de su teoría. Algunos gobiernos fundamentaron sus sistemas educativos en las experiencias y propuestas de Decroly.

Cuando murió, se encontró en su mesa de trabajo un escrito incompleto que decía: “es una gran felicidad para aquél que ha seguido un objetivo por más de un cuarto de siglo, y que siente que pronto va a venir el momento de partida al eterno reposo, el ver que su esfuerzo no fue en vano y que aunque él ya no esté, otros lo continuarán...” (Besse, 1989:43, citado por A. Medici, 1940:214).

Entre la naturaleza y la ciencia

La naturaleza, la música y la medicina marcaron su destino. Transcurrió su vida rodeado de la naturaleza y le gustaba realizar actividades manuales en un jardín. Desde que era estudiante de secundaria en el internado le incomodaba la educación verbalista y el orden

formal y obligatorio de la escuela. Le gustaban las ciencias naturales, el laboratorio, observar los animales y las plantas, las actividades del campo.

Como médico se interesó en estudiar las patologías -anatómica, infantil, así como la neurología, la psiquiatría y todo lo relacionado con enfermedades mentales.

En la Universidad de Gante se graduó como médico y más tarde obtuvo su doctorado. Durante seis meses estuvo becado gracias a un concurso universitario en Berlín; también estudió en París. Dio clases en la Escuela de Altos Estudios y en la Universidad. En la escuela Normal de Bruselas impartió cursos de psicología y de pedagogía general de niños típicos y con capacidades diferentes. Participó en Congresos internacionales, fue presidente de la Sección Nacional de la Liga Internacional para la Educación Nueva. Fue inspector médico de clases de educación especial, Presidente del Congreso de Paidología en Bruselas. Presidente fundador del Hogar de los Huérfanos después de la guerra mundial. Fue coordinador de la selección de niños superdotados. Se desempeñó como consejero de varios países para reformar programas escolares, evaluar aplicaciones de su método e introducir enseñanza especial para niños deficientes. Fomentó también grupos de investigación, formó un equipo de colaboradores, participó como miembro de varias sociedades de medicina, entre muchas otras actividades académicas, científicas y docentes.

Su preocupación por los niños irregulares

Junto con otros médicos y físicos, Decroly se abocó al estudio del niño y de la pedagogía experimental a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX. Decroly trabajaba en una clínica neurológica para niños “anormales”. Él y otros médicos coincidían en la necesidad de que existiera un lugar para educar a esos niños, pues en ese tiempo, sólo había una escuela de educación especial en Bruselas. Expresó ante diversas instituciones y a los poderes públicos la necesidad de crear escuelas especiales. En Bruselas, como en casi todas las ciudades del mundo, la mayoría de los niños irregulares no eran atendidos, Decroly veía la oportunidad de mejorar sus condiciones, ya que hasta ese momento se tomaba en cuenta sólo a los niños ciegos o sordos y no al resto con características diferentes. Aseguraba que los niños al educarse podían superar el sufrimiento causado por la deficiencia y la carencia podía ser soportable y modificable.

Justificaba la importancia de atenderlos por protección y economía social, porque podían ser vigilados, educados y útiles en algunas ocupaciones. Asimismo insistía en el beneficio de adquirir el conocimiento de ellos al efectuar estudios medicopedagógicos y psicológicos de manera sistemática y duradera.

Como no hubo apoyo oficial, decidió establecer el Instituto de Educación Especial en su casa (1901), posteriormente (1907) abrió también la escuela de la Ermita para niños típicos. Decroly fungió como médico y director por más de treinta años.

Realizó una psicología comparativa, identificó en los niños diferentes aspectos que en ocasiones pasaban desapercibidos en los niños normales, ya que la lentitud de los procesos evidenciaba situaciones imperceptibles en el ritmo normal. Desde su punto de vista el

problema era que la evolución mental de los primeros ocupaba más tiempo, pero se podía trabajar de acuerdo con las mismas bases psicológicas.

Creía primordial utilizar los métodos activos en la educación de éstos niños para prepararlos e integrarlos a la sociedad y dotarlos de posibilidades; que estuvieran en contacto con la naturaleza, realizaran quehaceres y oficios, tuvieran una relación familiar que los estimulara a expresarse, a poseer habilidad en sus movimientos, a reflexionar sobre sus necesidades y cómo compensarlas, a participar en grupo en forma responsable en la medida de lo posible.

Su pasión fue mejorar las condiciones educativas. Con su actitud exaltó el modelo axiológico, es decir, el de valores explícitos en los salones de clase. Observaba que en países como Suiza, Inglaterra, Alemania y Francia, los hijos de los ricos tenían una educación característica de la escuela nueva, pero los niños pobres en Bruselas, difícilmente accedían a esas condiciones; era necesario que la escuela cumpliera sus propósitos, ¿cómo lograrlo?, en ello empeñó su vida, por eso escribió tanto, trabajó sin cansancio, socializó sus hallazgos y aventuró importantes teorías metodológicas para el salón de clases al que asistían los niños pobres, los disminuidos, los más vulnerables.

Aprender a examinar a los alumnos

Para comprender y planear las estrategias didácticas y terapéuticas de acuerdo con las capacidades de cada niño, Decroly propone recurrir a la observación estricta. Él mismo, a través del método clínico encontró los patrones de evolución de niños irregulares.

Se dio cuenta que con la aplicación de los tests de Alfred Binet y Theodore Simón, era posible clasificar aceptablemente a la mayoría de los niños irregulares, pero sus reactivos eran insuficientes para identificar la diversidad de rasgos psicológicos e intelectuales. Además, en algunos casos no había una relación lógica entre las pruebas diseñadas y los aspectos que se deseaban medir, así que adaptó algunos instrumentos y creó otros.

Los que ya estaban estructurados medían preferentemente el aspecto verbal, corroborando que los niños que disfrutaban de un medio ambiente más favorable, tenían ventaja de uno o dos años en el lenguaje, por encima de los niños que provenían de ambientes menos favorables. Por tal motivo, diseñó pruebas que pretendían medir otros factores, sin que se vieran afectadas por el medio socioeconómico. Algunas de estas pruebas medían: inteligencia mecánica, inteligencia práctica, sentido moral, fatiga mental y física, aptitudes, reacciones sociales. Los recursos utilizados en las pruebas recurrían a imágenes, planteamientos de causa-efecto, esquemas de análisis de tipo psicológico para distinguir los factores que conforman el carácter, cuestionarios afectivos, entre otros.

Al emplear las mediciones psicológicas y pedagógicas a través de los tests que aplicaba, observaba la respuesta de los niños con respecto al desarrollo mental y al estado físico. La información le permitía contar con un diagnóstico de la personalidad total del niño, sus posibilidades de desarrollo y de éxito; detectar niños con parámetros típicos, con deficiencias y superdotados, a partir de esto se podrían formar grupos homogéneos, rescatar a los alumnos que requerían regularización, para posteriormente orientarlos

profesionalmente según sus aptitudes. La psicometría estaba en pleno apogeo y sus efectos se dejaron sentir en América.

El éxito de sus investigaciones desbordó su entusiasmo y de inmediato emprendió nuevas exploraciones, ahora utilizando la cinematografía, Decroly se propuso indagar sobre la imitación, las reacciones espacial y social de los niños; además hizo estudios sobre los niños mejor dotados, la evolución del lenguaje hablado, el dibujo, y más.

De la escuela de niños irregulares percibió situaciones cotidianas que le sirvieron de sustento en sus investigaciones y aplicó dicho conocimiento al trabajo con los niños normales. Su filosofía era considerada como un *eclecticismo racional* y sus ideas influyeron en otros aspectos, por ejemplo: la moral asociada a lo científico y al conocimiento para liberarla de ideas obsoletas.

El nacimiento de la globalización

De los resultados obtenidos con las investigaciones mencionadas, de 1906 a 1929 escribió sobre el *englobamiento*; este concepto es el pilar de su contribución pedagógica, lo considera un proceso intelectual completo.

Decroly cuestionó la forma tradicional de enseñar utilizando sonidos y letras sueltas, sílabas, palabras y frases, porque consideraba que obstaculizaba el ritmo natural de aprendizaje del alumno, ya que el maestro no pasa a la siguiente etapa hasta que los alumnos dominan el sonido de una letra con la cual realizan ejercicios diarios; cuando algún alumno falta a clase le queda un vacío del conocimiento porque no aprende lo que se enseñó ese día y se le recomienda recuperar dicho contenido con su maestro o con los compañeros, lo cual se convierte en una simulación de la clase original. En este procedimiento tradicional el aprendizaje se produce con un orden establecido de los sonidos que se trabajan y difícilmente se toma en cuenta lo que le interesa al alumno.

Lo mismo sucede con las otras materias como la historia, geografía o matemáticas. Se enseña de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de la parte al todo y se toma en cuenta el sistema de razonamiento del adulto y de las personas especializadas. Pero el programa de trabajo del maestro no considera las etapas del desarrollo infantil, no sigue el procedimiento lógico del aprendizaje y adelanta o posterga los contenidos de acuerdo con su particular visión de la urgencia con que debe implantarse el contenido sin considerar la edad ni los intereses del niño.

En la escuela primaria –dice– se enseña en Ciencias Naturales, Geografía e Historia, las partes de la planta, el tema de la casa o un episodio histórico, confundiendo la manera de hacerlo, se señala un elemento del proceso que parte de lo simple a lo complejo, y no es otra cosa que un “todo” en los tres casos. Pues un hecho histórico, es un conjunto complejo de circunstancias que engloban un tiempo, espacio, personajes, causas y situaciones. Manifiesta que se debe proceder en forma contraria, en bloque, porque es la forma natural y lógica, ya que el niño visualiza imágenes totales, en una sólo emisión, sin un análisis anterior, ni con un orden secuencial.

“Dicho *globalismo* constituye una base primitiva; el método por lo tanto representa una referencia de origen y no una meta a la cual llegar, pero al proceso de conocimiento primitivo y global prosigue el progreso analítico, y después sintético.”(Yaglis, 1989:32).

Ese *globalismo* es el punto de partida del conocimiento, pues es una actitud total del ser, ya que lo que se asimila se realiza en forma íntegra, no por secciones, pues la impresión que se capta se hace en forma automática, es una reacción y comprensión global de una situación.

Esa captación y percepción global no espera un momento de ingreso mental por una secuencia u orden establecido, se presenta tal cual es, y en cada instante se asimilan situaciones a nuestro alrededor; al observar, se distinguen las formas, los colores, las dimensiones, las imágenes, la relación con las otras cosas, en un conjunto de elementos, que se comprenden y se toma conciencia de ellos en forma gradual.

“Así la noción de mamá, la de su biberón, de las partes de su cuerpo, de sus vestidos, de sus juguetes, de los espacios que conforman la casa, de los muebles que hay en ella, de las personas a su alrededor, de su lenguaje, de los utensilios familiares, de los espectáculos habituales de la vida familiar, de los animales, de las plantas del jardín, de la calle; después la noción de sus necesidades, de sus placeres, de sus sufrimientos, de sus emociones, de sus actos, y de su repercusión sobre el medio, todo esto y mil otros hechos y objetos se ofrecen al niño en bloque, sin orden previsto, sin sistema, pero un gran número de veces en sus relaciones naturales verdaderas, los unos en función de los otros, y no separadamente ni por fragmentos....,sin que nadie piense en imponer un orden de presentación: su propio ser está allí todo entero cada vez que recibe una percepción de su yo, que tenga hambre o sed, que esté fatigado o se sienta mal, que tenga miedo o que se enfade, que desee jugar o salir, que salte, corra, coma, se bañe o se acueste, su persona está allí no disociada ” (Luzuriaga, 1992:105)

Decroly basa su propuesta pedagógica en un entorno común y lógico, asocia este fenómeno a la manera de enseñar la lectura, mediante un proceso de enseñanza basado en situaciones cotidianas. Mediante esa metodología trabaja con niños con capacidades diferentes y posteriormente lo comprueba con su hijo de dos años; con él experimenta la manera de enseñarle a percibir el aprendizaje *globalizante*.

A través de una fotografía asoció la palabra papá, –una imagen cercana y vinculada con su hijo–, después agregó palabras y frases relacionadas con los intereses del pequeño, al cabo de seis meses el niño leía medio centenar de frases; al dar a conocer su hallazgo ante la Sociedad Belga de Paidotecnica, refrendaba el surgimiento del *englobamiento* y el valor pedagógico del interés.

Ese fue su mérito, descubrir que el *englobamiento* es característico del niño e investigar que con ese método de enseñanza éste puede apropiarse del conocimiento y es posible favorecer la organización escolar.

El método ideovisual

Lo que el niño aprende es lo que le interesa, y ¿qué le interesa?, lo que le gusta, lo que disfruta, lo que observa, lo que conoce, aquello que le es cercano, que le es común, lo que

entiende, lo que le llama la atención. Con este entorno Decroly creó el método “*ideovisual*” para la enseñanza de la lectura, el procedimiento se basaba en utilizar frases enteras y palabras vinculadas con las actividades cotidianas del niño.

Realizó una experiencia con niños de 5 a 6 años que no sabían leer, utilizó el procedimiento tradicional para enseñar a leer y también mostró fórmulas geométricas e imágenes. Descubrió que el niño retiene mejor las imágenes y las frases, aprende a leer mejor a través de una frase conocida, que se relaciona con sus sentimientos y que posee un interés para él. Una idea que es completa y específica, no mediante la enseñanza de una palabra aislada y sin sentido o segmentos de la misma.

Le interesó conocer el proceso de la apropiación del lenguaje y se dio cuenta que antes de hablar, el niño percibe y entiende lo que escucha, por lo tanto, los pasos de su método son:

- a) Leer la frase en voz alta varias veces,
- b) Reconocer las palabras en que se descompone la frase, y
- c) Descomponer las palabras en letras y sonidos.

El procedimiento es el siguiente:

- a) Se leen las frases escritas en el pizarrón y que el maestro leyó un día anterior,
- b) Se escriben en tiras de papel y se acomodan en diferente orden,
- c) Se invita a releerlas,
- d) Se da a los niños el mismo material en tiras pequeñas de papel,
- e) Se juega para asimilar mejor el aprendizaje,
- f) Diariamente se añade una frase diferente identificando las palabras.

De esta forma indirectamente el niño reconoce y distingue las palabras, las sílabas, las letras y después logrará utilizarlas para formar frases. Cuando inicia el método de la lectura, posteriormente empieza con la escritura y la ortografía, lo hace en forma divertida a través del dibujo; señala que con un tiempo promedio de tres meses, con 15 o 20 minutos de práctica diaria se elimina el pesado trayecto de los ejercicios “de maduración” por repetición de trazos de líneas, letras, o sílabas.

¿Por qué funciona mejor este método? Decroly afirma que la actividad mental asimila mejor lo visual, porque es la forma natural de captar el entorno y de ella existen innumerables ejemplos, pero que también la percepción auditiva y la cutánea motriz poseen ejemplos que se asimilan en bloque: al escuchar el ruido del mar, al detectar la silueta, al percibir a una persona tocándola aunque no se le observe o al identificar un objeto en la oscuridad con sólo palparlo.

Las acciones que se realizan diariamente son completas, no se pueden eliminar momentos de sucesos, pues se rompe la secuencia y el fin de la actividad, por ejemplo al conversar, al sembrar, al realizar una cirugía, se realizan series de movimientos sucesivos unidos.

El fenómeno de la globalización de la actividad mental del alumno se expresa cuando éste realiza una redacción, sea de una descripción, narración, ensayo, cuento..., pues la mente

asocia evocación de recuerdos a través de las ideas que se van desarrollando en el escrito, el proceso mental desencadena un ritmo de avance y retroceso de ideas que se seleccionan mediante un razonamiento y un análisis de percepciones globales de lo que está elaborando.

El alumno va construyendo su escrito, va procesando lo que quiere expresar, lo desarrolla en una forma lógica y natural del pensamiento. El maestro puede aprovechar el procedimiento globalizante para obtener resultados más rápidos y seguros, con menos trabajo y esfuerzo del alumno; con las bases de este fenómeno se puede trabajar el sistema de escritura global, el método de lectura ideovisual, el método de ideas asociadas y métodos activos en general.

La escuela por la vida y para la vida

¿Por qué aprender?, ¿cuál es el objetivo de la escuela?, ¿cómo se aprende en ella?, ¿para qué hacerlo? y ¿cómo lograrlo? Decroly manifiesta que mediante un plan de trabajo que vaya de acuerdo con la evolución del niño y con su necesidad individual y social, se logra que éste sea apto para la vida. Por lo que *"La escuela ha de ser para el niño y no el niño para la escuela"*.

El plan que responde a esta necesidad es educar mediante el ingreso hábil en la vida y para hacerlo se demanda:

- a) Un conocimiento del niño, de sus potencialidades, personalidad, necesidades e ideales: Lo que más importa es que el niño se conozca a sí mismo, y
- b) El conocimiento de las condiciones del medio natural y humano –familiar, escolar y social– en el que se está inmerso y que se requiere afrontar, para el cual es preciso prepararse, comprenderlo, adaptarse, conseguir metas y ser solidario con los ideales de la humanidad.

La familia y la escuela forman parte de ese medio social, una dualidad hombre-naturaleza, entonces la escuela debe adaptarse y responder a las necesidades esenciales de la vida; para lograrlo crea una metodología basada en dos grandes principios metodológicos: los centros de interés y el programa de ideas asociadas.

En una primera etapa el programa de ideas asociadas se basó en sólo un centro de interés. El primero que consideró fue “El hombre y sus necesidades”, a partir de él relacionó aspectos del entorno del niño, posteriormente lo dividió y creó cuatro aspectos vinculados a las necesidades de éste, los cuales son:

- 1) Alimentación,
- 2) lucha contra la intemperie,
- 3) defenderse contra los peligros, y
- 4) Actuar, trabajar, recrearse, descansar, ayudarse mutuamente y buscar estar mejor.

"La actividad globalizadora forma un puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior; está indicado recurrir a ella, sobre todo en el período de transición que va desde la educación maternal a la educación por procedimientos lógicos y abstractos"

Para realizar la preparación de los alumnos y pasar de la etapa de percepción a la de la preparación y de asimilación para cada centro de conocimientos asociaba al niño con su organismo, los animales, los vegetales, el medio inanimado y humano. Los aspectos que toma en cuenta como etapas fundamentales que se debían seguir en una clase y que constituyen su soporte metodológico son:

- 1) La observación,
- 2) la asociación del tiempo y el espacio y
- 3) la expresión concreta y abstracta.

Considera a la observación como el pilar para desarrollar la inteligencia del niño, pues éste observa y percibe en forma directa lo que le rodea, así es como explora el ambiente y asocia los fenómenos naturales con lo que ya ha visto previamente, también lo hace con las imágenes y con los escritos.

Los cuatro tipos de asociación que propone son:

- a) Del espacio (geografía),
- b) Del tiempo (historia),
- c) Necesidades del hombre y
- d) De causa-efecto (cómo y por qué).

Al realizar estos ejercicios se fortalece la imaginación, se efectúan las actividades primero en forma sencilla, pero después la misma actividad demanda situaciones más formales, según las edades de los niños. La evolución del conocimiento se trabaja de lo concreto e inmediato a lo distante en el espacio y en el tiempo.

La metodología que emplea favorece la comunicación, la creación, la educación moral y social, y la preparación para la vida porque se realiza en un contexto social, de grupo y de interdependencia. En un ambiente en que el alumno pueda expresar su inquietud, en un espacio que simule un taller de 25 a 30 alumnos con ventanas abiertas para la entrada de aire y Sol, con juegos educativos y sin mobiliario especial ni tarima para la maestra como sucedía en la escuela tradicional. El modelo es de una escuela activa y de trabajo, donde se respeta la libertad, (propuestas de Rousseau y Dewey) la espontaneidad y la personalidad del niño y su formación material y espiritual.

Con ese soporte se desarrolla la actividad espontánea del niño y su trabajo en la clase; cuando éste observa, se remonta a un espacio y a un tiempo, utiliza la expresión concreta y abstracta dentro de un ambiente escolar a través de actividades que se adapten a cada uno – los medios, las formas de expresión–, como son: la creación de guiones propios para trabajar el teatro de títeres, el desarrollo de explicaciones realizadas entre compañeros, las representaciones históricas, el dibujo, la cría de animales, gimnasia, danza, jardinería, cantos, ejercicios de resolución de problemas y organizar debates en clase, estimulaciones adecuadas a su curiosidad natural.

Decroly “muestra que la mente infantil realiza una actividad sincrética, es decir, que percibe, siente, piensa, recuerda, expresa en términos de totalidad, de globalización. De ahí que en los programas de enseñanza no deban aparecer asignaturas aisladas..., sino áreas de vida, de ideas asociadas, centros de interés, basados en las necesidades del educando.” (Larroyo :261)

La actividad sincrética es la etapa previa al análisis y a la síntesis, es más general porque no solamente se realiza la percepción, sino además se asocia con los deseos y con las emociones; lo que resulta interesante porque hay un móvil que favorece la apreciación. El aprendizaje surge no sólo por interés o gusto (como expresaba Dewey), sino porque los conocimientos son indispensables y elementales por naturaleza (por una exigencia biológica). Lo que se planea durante un ciclo escolar se deriva de las necesidades a partir de ahí se constituye en un centro de interés y se estructuran actividades eficaces.

Este proceso conviene –señala– porque es el que más se adapta a la disposición infantil, y es pertinente aplazar las operaciones mentales de analizar, distinguir y separar. Por ello Decroly no separa las clases según la asignatura sino que las toma parcialmente asociadas con el tiempo y el espacio en el caso de historia y geografía por ejemplo.

El método tiene ideas centrales que funcionan como unidad, en ellas existe interdependencia y éstas surgen de las necesidades vitales del niño, pretenden favorecer la evolución integral de todas sus capacidades para lograr que se adapte a su medio, a la sociedad y así obtener mayor beneficio como individuo y como parte de un grupo.

Para crear el andamiaje completo propone un plan rector de renovación educativa. Sugiere generar las condiciones para una efectiva ciencia de la educación y por ende, una transformación de la escuela, para lograrlo plantea lo siguiente:

- a) La creación centros de investigación para unificar situaciones vinculadas con el magisterio, que repercutirán en el mejoramiento profesional, el ambiente de trabajo y el rendimiento escolar.
- b) La transformación del sistema de inspección. Determinando sus funciones e indagando una forma concreta de evaluar a los docentes.
- c) El mejoramiento del rendimiento escolar. Diferenciando la transmisión del conocimiento y la aplicación del mismo y determinando la organización de ejercicios.
- d) El perfeccionamiento de la técnica de enseñanza y de la investigación.
- e) La revisión de programas escolares y de métodos educativos, con base en la consideración de la mentalidad, el entorno y el progreso del niño.
- f) La vinculación de escuelas normales con instituciones de investigación.
- g) La revisión de la preparación y del perfil psicológico en la selección de los maestros.
- h) La capacitación de los maestros para manejar la pedagogía cuantitativa
- i) El replanteamiento y redefinición de la educación de los niños anormales. La creación de escuelas especializadas.
- j) La profesionalización del maestro, entre otros aspectos.

Contra lo inmutable

Decroly hace énfasis en los cambios realizados a través del tiempo, pasando de la estructura y características de la escuela tradicional –lo inmutable– a las nuevas formas que por necesidades biológicas el alumno requiere porque forman parte de lo que le atrae para reaccionar ante el medio natural, familiar, escolar y social. A continuación se enuncian las ideas principales de la concepción pedagógica de Decroly:

- Su propuesta posee influencia positivista y evolucionista, sus ideas de actuar conforme a la razón y las de adaptación al medio ambiente natural y social para obtener beneficio como individuo y como integrante de un grupo, son concepciones que pertenecen a la modernidad y que siguen vigentes.
- La metodología lleva un proceso que inicia con la observación de los fenómenos que ocurren en la naturaleza en un contexto real y concreto encaminado a lo abstracto.
- El niño es el protagonista de su aprendizaje, un ser activo que tiene características propias, que requiere de condiciones pedagógicas para adaptarse a la vida social.
- Toma en cuenta la “teoría de la recapitulación”, en la cual el niño revive etapas de la evolución humana para reaccionar y resolver situaciones, mediante la observación, la reflexión y la adaptación.
- Es una concepción pedagógica en la cual el hombre tiene a su servicio el medio natural y debe estar preparado para actuar sobre él, el trabajo es pieza fundamental para lograrlo.
- El englobamiento es un fenómeno que sirve como punto de partida, forma parte de un método inductivo que toma en cuenta el proceso natural de las percepciones de la actividad mental.
- La educación integral se desarrolla mediante un eje transversal que incluye la formación intelectual, moral, física y estética.
- En el método de trabajo se inscribe un programa de asociaciones basado en centros de interés que surgen de las necesidades vitales del alumno, de acuerdo con su edad y que le brindan la oportunidad de realizar actividades mediante el juego de roles. El método no se reduce a la enseñanza de la lectura y la escritura, tiene una amplia aplicación.
- El ambiente de trabajo se realiza en un clima de libertad, de espontaneidad, de desarrollo de la personalidad, en un entorno de iguales en la medida de lo posible.

Con Decroly se enaltece el espíritu nuevo de la escuela, en ella está la esperanza y el futuro de la sociedad, es el puente para transitar de lo inmutable a lo flexible.

Decroly vincula las necesidades del niño con el mundo real, con la vida misma, como se manifiesta en el siguiente pasaje:

“De aquí en adelante, queda establecido que Decroly, inclinándose según el espíritu de ese otro gran pedagogo, J. J. Rousseau, sobre el alma del niño,...ha favorecido el auge de la pedagogía experimental y que este infatigable promotor de la educación nueva, reclamando una escuela para la vida por la vida, ha vuelto a poner al niño en su medio ambiente natural y

ha acercado la escuela a la sociedad moderna, de la que amenazaba alejarse” (Chateau, 1998:260).

La escuela tradicional –dice– favorece la inmovilidad y el silencio. Tal situación no se debe a los métodos de enseñanza, los programas y los materiales, pues el progreso se condiciona por la incidencia de la escuela, su organización e influencia como factor de cambio para el desarrollo del niño; desde luego, de acuerdo con las posibilidades de cada uno. La renovación del aspecto educativo, aunque sea lenta, se da a través de un soporte biológico y sólo conociendo objetivamente al niño se puede lograr. El niño requiere ser educado mediante la observación y la reflexión, además conviene prepararlo para enfrentarse al medio y adaptarse a él, pues Decroly tiene la idea que el niño vuelve a vivir las etapas de la adaptación que el hombre ha experimentado en su evolución, de acuerdo con la teoría de la recapitulación.

Las condiciones no pueden quedarse en lo inmutable, tiene que haber una evolución. La renovación educativa no puede lograrse a través de la pedagogía clásica y la psicología tradicional, la idea tradicional de la infancia y las técnicas educativas requieren revisarse permanentemente; es indispensable preparar al niño para la vida para que se adapte a vivir en sociedad, en un ambiente natural y de trabajo, prepararlo para ser un hombre inteligente, con voluntad y sentimientos. Lo mismo sucede con la humanidad, ésta debe evolucionar a través de la razón.

En síntesis Decroly elaboró un conjunto de prácticas pedagógicas, entre otras:

- a) Fue capaz de crear una *psicología de la lectura* ya que realizó investigaciones sobre la forma en que los niños adquieren el lenguaje escrito contrarias al método silábico y de deletreo. Se pronunció por un método de enseñanza de lectura que fuera más agradable y más rápido y lo experimentó con los niños irregulares del Instituto de Educación Especial. Sus trabajos en este campo le confirmaron que la retención está en razón directa del interés.
- b) Otra importante aportación la encontramos en su *pedagogía de la lectura* cuando creó el método ideovisual sustentado en el principio psicológico de la globalización. Realmente Decroly tuvo una concepción innovadora acerca de la manera como el alumno debe engrandecer su espíritu, su voluntad, y su moralidad.
- c) Creó el método de “Centro de intereses” con el que pretendía comprender a cada alumno en su idiosincrasia. Y así elaboró una metodología especial para la enseñanza de acuerdo con la curiosidad y las tendencias del alumno. Para él los *centros de interés* constituían “ideas-pivotes”, donde se encontraban tanto las necesidades naturales como el estudio del medio natural al cual el niño debía introducirse.
- d) Creó el concepto de *globalización del conocimiento*. Según la cual, cuando el niño interactúa con el medio ambiente tiene *percepciones*, una idealización y una actividad realizadora que se efectúa sin pasar necesariamente por algunos elementos. La *percepción* es de tipo global, tal como lo indicaba el reconocimiento temprano de la imagen materna desde los primeros meses de vida. En su relación con el exterior, el niño aprende y acumula experiencias sin ningún orden, toma *globalmente* seres y cosas de las relaciones entre ellos y con él mismo. Bajo los impulsos de sus intereses, percibe

el mundo como una totalidad viviente, sin disociación. Decía que la enseñanza debía inspirarse en estas modalidades naturales de aprendizaje.

e) Fue un impulsor y practicante de la libertad individual y colectiva. Decroly señaló que el interés del individuo debe sacrificarse cuando el grupo así lo exija. Tratándose de educación proponía dejar libre al niño hasta el límite establecido por los derechos de los demás y si éste quisiera ir más allá, entonces el maestro deberá mostrarse restrictivo, y lo mismo hará cuando la libertad del niño lo lleva a manifestaciones negativas. En este contexto, la disciplina no debía ser una exigencia exterior, sino un elemento que permitiera asegurar la obtención de los objetivos del grupo.

f) Su premisa pedagógica, filosófica, psicológica y humanista fundamental fue: “Una educación por y para la vida”. Decroly decía que era necesario renovar la escuela, para poder preparar a los niños para vivir plena y armónicamente.

Según Decroly, la misma vida es mutable, analogía que traslada a su pedagogía, pues manifiesta que ésta no es un trabajo acabado, la aplicación de la misma es flexible según el lugar y el tiempo; sus aportaciones las considera como el principio de nuevas investigaciones. Quizá por eso no dejó una síntesis de su obra pedagógica, pues su legado queda disperso para sembrar el deseo de que otros lo continúen.

Bibliografía

Abbagnano, Nicola y Visalberghi A. (1964). *Historia de la pedagogía*, México: Fondo Cultura Económica.

Besse Jean Marie (1989). *Decroly*, México: Trillas.

Chateau, Jean (1998). *Los grandes Pedagogos*, México: Fondo de Cultura Económica.

Fullat, Octavio (1988). *Filosofías de la Educación*, España: Herder

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/metodos.asp>

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev27/pabon.ht>

Larroyo, Francisco (1985). *La Ciencia de la Educación*, México: Porrúa.

Luzuriaga, Lorenzo (1992). *Ideas Pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires: Lozada.

Yaglis, Dimitiros (1989). *Montessori*, México: Trillas.

WILLIAM HEARD KILPATRICK Y EL MÉTODO DE PROYECTOS

Ruth Cordero Bencomo



Nació en White Plains, Georgia en 1871. Es considerado el mayor representante de la Educación Norteamericana actual. Estudió en las Universidades de Mercer, John Hopkins y Columbia. Fue maestro de escuela, y del Teachers Collage de Columbia por casi 30 años, en todo ese tiempo desempeñó la carrera de docente desde el cargo menor hasta poseer la titularidad de la cátedra, en esta universidad colaboró con Dewey, quien fue su maestro y del cual obtuvo gran influencia para continuar con su filosofía.

En este contexto desarrolla su mayor aportación, “el método de proyectos”, asimismo, la educación democrática y su pragmatismo americano, cuyas bases se encuentran en la filosofía, la ciencia moderna y el “proceso vital” cuyo sustento se basa en una lectura que le resultó impactante, *El origen de las especies*, de Darwin.

Sus ideas son contribuciones valiosas que siguen teniendo vigencia. La psicología y la pedagogía actual poseen rasgos de su pensamiento. Hace referencia a los conceptos de: educación, aprendizaje, fines educativos, educación nueva, métodos y programas flexibles, pensamiento consciente, esfuerzo, interés, motivación, aprendizaje significativo, valores, hábitos subordinados, experimentación constante, plasticidad y problemáticas mundiales, ambiente social, democracia y política educativa.

Dejó evidencia del amor a la enseñanza y a sus alumnos, de sus cualidades de educador ideal, de su filosofía general de la educación y de la práctica pedagógica vinculada al interés, los valores y los principios democráticos, además destacó por sus gestiones educativas y por su política pedagógica.

Murió en 1965 en Nueva York. A su muerte, sus colegas escribieron artículos para un número especial de la revista *Educational Theory*, como un homenaje de reconocimiento a su trayectoria y aportaciones.

Influencias del pensamiento de Kilpatrick

Kilpatrick fue moldeado por las ideas de sus ascendientes, quienes incidieron en su carácter y personalidad, además, por las lecturas que llevó a cabo, los maestros que lo formaron, los estudios que realizó y por la curiosidad de investigar la ciencia en constante evolución. Enseguida se detallan esas influencias:

a) Familiar

Fue el primer hijo del segundo matrimonio de su padre, el reverendo Dr. James Hines Kilpatrick, quien era viudo con 5 hijos, un hombre reconocido en la comunidad agrícola en que vivía, pues era pieza clave en las actividades políticas, cívicas y jurídicas de ese lugar, poseía un carácter rígido y meticuloso. Esa personalidad y sus ideas religiosas influyeron en su hijo, quien asumió como valiosas la reflexión, el trabajo constante y la defensa de sus derechos e ideas; también lo inspiró a realizar un registro diario de actividades, situación que se volvió costumbre en William, pues al cabo del tiempo llevaba escritos casi 50 volúmenes. En contraste, su madre Edna Perrin Heard le infundía seguridad y confianza, lo enseñó a ser justo, tener sentimientos, tratar adecuadamente a sus semejantes, respetarlos, brindarles amabilidad y atención, lo cual influyó en su personalidad.

b) Las lecturas

Era tanto su deseo de destacar que, en comparación con el resto de los universitarios, dedicaba mucho mayor tiempo a su profesión. En ocasiones se arrepentía por descuidar a la familia.

En 1888 ingresó a Mercer University en Macon (Georgia) para estudiar la licenciatura, todavía en el tercer curso no elegía su orientación profesional pues no deseaba ser pastor, sin embargo, destacaba en lenguas antiguas y matemáticas. Durante ese tiempo disfrutó de la lectura del libro que marcaría su destino, *El origen de las especies*.

Esa obra le ayudó a tener una concepción general de la educación y dirigió su enseñanza; dicha lectura cambió su actitud sobre las ideas religiosas asociadas a los dogmas, el alma inmortal y el culto divino. Lo anterior modificó la relación con su padre, pero no sus convicciones morales.

c) La ciencia

Su hermano le prestó dinero para continuar el postgrado en la Universidad de John Hopkins, esos estudios impactarían notablemente su pensamiento y su modo de vivir. Para esa época tenía 20 años y quería conquistar el mundo, estaba deseoso de indagar, de actuar y de descubrir la ciencia moderna.

En ese lugar estudió filosofía y surgió nuevamente el interés religioso, pero ahora desde una perspectiva más amplia, igualmente la ciencia y los estudios lo “atraparon”, compensando la ausencia de dirección de los primeros años universitarios, situación que consolidó su filosofía de la educación.

d) Juan Enrique Pestalozzi

Después del primer año de postgrado vuelve a Georgia rural, y trabaja como profesor de álgebra y geometría, además es vicedirector de la escuela primaria y secundaria de Blakely; para entonces le exigen realizar cursos de verano de pedagogía en la Normal de Rock (Georgia). En esta normal asiste a una conferencia sobre la línea de pensamiento de

Pestalozzi, el tema fue relacionado con un nuevo enfoque educativo, esto originó el deseo de crear las condiciones para que los alumnos tuvieran experiencias significativas que los comprometieran y los hicieran responsables.

e) Francis William Parker

En un inicio la educación en Estados Unidos imitaba tardíamente modelos de Europa. Parker había estudiado a Pestalozzi y Froebel. Era director de la Normal de Cook Country y fue predecesor de Dewey. En Quince, cerca de Boston, estableció una escuela con ideas revolucionarias sostenidas en la filosofía de Dewey, tiempo después fundó otra en Chicago.

Kilpatrick asistió a una conferencia de Parker en 1892 y lo consideró como el primer educador progresista de Estados Unidos. Declaraba haber sido influido por las ideas de Pestalozzi, pero que él las había perfeccionado, desarrollando una mejor teoría, lo que ocasionó que introdujera prácticas eficaces en las escuelas del país.

Posteriormente, Kilpatrick se dio a la tarea de difundir y desarrollar las nuevas formas de educar conformadas por Parker, basadas en el pensamiento filosófico de Dewey, para lo cual diseñó indicaciones precisas para la organización del trabajo educativo, de ahí nació su método.

f) Los estudios

Los estudios de filosofía lo impactaron al regresar en 1895 a la Universidad de Hopkins, lo cual le ayudó a comprender la educación y la enseñanza. Fue en este momento cuando evolucionó su pensamiento filosófico, un año más tarde dejó esa Universidad y fue director de la primaria Anderson en Savannah (Georgia), fue maestro de primaria de séptimo grado y tenía a cargo 9 maestros y 400 alumnos. En ese lugar pugnaba por defender los intereses de los alumnos y enviaba informes a los padres de familia que sólo incluían lo relacionado con las faltas de asistencia y puntualidad, no las calificaciones obtenidas en otros aspectos de la evaluación. Dos años después, en 1897, trabajó con mucho rigor como profesor de matemáticas y astronomía en la Universidad de Mercer, en donde había estudiado la licenciatura.

g) John Dewey

En 1897 se inscribió en el curso de verano de la universidad de Chicago, el maestro era Dewey, en esos primeros encuentros no lo convencía porque pensaba que no creaba las condiciones para que un alumno que no conociera sobre la materia pudiera seguirlo. Después de estudiar y trabajar con él en el *Teachers College* cambió su forma de pensar, ya que esa experiencia transformaría su filosofía de la vida y de la educación; llegó a catalogar a su maestro como uno de los grandes filósofos de la historia.

h) Charles DeGarmo

En 1900 tomó un curso de verano con Charles DeGarmo en Cornell University y se interesó en su libro *El interés y el esfuerzo*. Fue el que más le impactó por su planteamiento

de que el centro del proceso educativo y el mejor tipo de educación es el interés individual. De esta lectura se originó la propuesta pedagógica desarrollada por Kilpatrick vinculada al interés.

i) La experiencia en el Teachers College

También dio clases de álgebra y matemáticas en los cursos de verano de la Universidad de Tennessee. Estuvo de oyente en el *Teachers College* en cursos impartidos por Edward L. Thorndike, éste lo orientó para que solicitara una beca, que obtuvo en 1907. Ahí se consolidó la figura de Kilpatrick, ahí encontró la influencia precisa de los maestros, el apego a la cultura pedagógica e institucional y su cristalización profesional.

El maestro ejemplar

Fue un modelo ideal de maestro tanto en el trato con los alumnos como al impartir su cátedra. Consideraba como principios fundamentales de la práctica pedagógica los siguientes:

- Diseñar actividades interesantes que generen compromiso en el alumno.
- Propiciar las condiciones para hacerlo responsable.
- Hacer que el alumno se dé cuenta que el maestro lo puede apoyar.
- Crear una relación de reciprocidad, comunicación, interés y unidad entre el alumno y el maestro para luchar juntos y conseguir metas.
- Identificar sus necesidades.
- Indagar sobre su aprendizaje.
- Crear un ambiente de trabajo agradable.
- Defender los intereses del alumno.
- Desarrollar su autonomía.
- Comprender al alumno, respetarlo, tratarlo con afecto y darle confianza.
- Orientar el trabajo para que los alumnos descubran lo que pueden hacer y se desarrollen.
- Identificar las habilidades de los estudiantes.
- Reconocer su buen comportamiento.
- Evitar recurrir al insulto, la pelea, la amonestación, la manipulación y el control.
- Ganarse a los alumnos para que apoyen al maestro.
- Identificar los intereses de los alumnos y a partir de ellos crear experiencias de aprendizaje.
- Planear el aprendizaje de lo que es de utilidad y hacer que el alumno identifique que le servirá.
- Ser un maestro abierto y atento.
- Revisar constantemente los efectos educativos.
- Flexibilizar métodos y programas.

La educación como parte de la vida

Kilpatrick manifiesta que lo que el alumno percibe en la escuela tiene significado a través de la riqueza de experiencias sociales y morales que posee, esos son los aspectos que le dan sentido al aprendizaje como parte de la vida. La vida evoluciona al lado del pensamiento consciente, esa transformación activa del pensamiento es lo que hace que la educación nueva esté dentro de la educación, no es algo independiente, así que la considera como el conjunto de ideas importantes que se van integrando en el tiempo presente y por su utilidad conviene que permanezcan.

Los dos propósitos de la educación que forman parte de un proceso dual y recíproco son:

- a) El mejoramiento de la vida del ser humano ubicado en un ambiente social.
- b) La incidencia del hombre en el mejoramiento del bienestar mundial.

Asimismo en el ámbito educativo existen dos elementos básicos interrelacionados que conforman la vida:

- a) Lo ordinario, lo común, lo previsto, lo que sucede reiteradamente, lo familiar.
- b) Lo excepcional, lo insólito, lo imprevisible, lo original.

Manifiesta que el segundo elemento es el que interesa a la educación para reaccionar ante él. ¿Cómo lograrlo? A través del pensamiento consciente –aspecto fundamental de la vida–. ¿Por qué por este medio? Porque el alumno puede poseer un cúmulo de hábitos como la disciplina, el orden, la limpieza, la puntualidad o destrezas para contar, cortar, realizar ciertos movimientos..., pero ¿cuándo va a utilizar esos hábitos y esas destrezas? ¿Para qué le van a servir? Por sí mismos y de manera independiente pierden sentido si no existe una razón que les dé significado en la vida. Se actúa en función del pensamiento como condición necesaria. Las situaciones que se enfrentan no están previstas, se van desarrollando de manera consciente, de lo contrario se actuaría sin control ni dirección.

Desde su punto de vista, la educación no es una forma de adaptación previa a la rutina, sólo mediante la acción y el control cotidiano se logra dominar lo que sucede diariamente, ante lo inesperado el hombre es un factor de cambio para conformar al individuo y al mundo que conviene crear.

La transformación “cualquier acto cambia al actor”

La vida es algo inacabado para lo cual se requiere pensar –manifiesta–. Deja atrás la idea cerrada, inflexible de considerar la vida sin movimiento, como lo hacía la escuela tradicional que mostraba lo que ya estaba conformado, eso era lo que importaba que se aprendiera. En contraste afirma que el aprendizaje es una característica activa y creadora.

El niño aprende a través de una acción, todo el organismo se involucra y el alumno se transforma por el efecto educativo, se reconstruye a sí mismo al pensar, al enfrentarse a un problema concreto. Se aprende cuando se genera un cambio, cuando se enfrenta de manera constructiva a una nueva situación, a lo inesperado.

El aprendizaje se logra mediante la dualidad organismo-medio, la unidad es necesaria para que el alumno aprenda y se reconstruya en conexión con su ambiente, uno depende de otro, la acción es recíproca y dependiente. La personalidad del niño debe adaptarse al medio, éste cambia por la situación que enfrenta. Si se requiere hacer una medición se podrá hacer de un aspecto específico, pero nunca de la experiencia de aprender en su totalidad.

El binomio individuo-ambiente genera implicaciones asociadas a la acción responsable cuando el comportamiento se determina cuidando las consecuencias, por lo tanto, se educa al alumno cuando tiene una visión más amplia de las consecuencias, cuando hay un perfeccionamiento del comportamiento, cuando posee una actitud responsable y una visión amplia y cuidadosa de lo que puede suceder como consecuencia de sus actos. ¿Cuál es la importancia de la función del maestro? Sobre todo, apoyar al alumno para que tenga un comportamiento consciente que proporcione más sentido a su vida.

La responsabilidad del maestro

Todo el que educa, sea padre de familia o maestro, debe preguntarse ¿Qué voy a lograr si decido actuar en esta dirección? ¿Cómo estoy incidiendo en mi hijo o alumno? ¿Cómo lo estoy formando? ¿Se han dado los efectos esperados? ¿Qué ha faltado? ¿Qué ha sucedido? ¿Qué clase de mundo estoy construyendo?

Las preguntas desencadenarían la reflexión y el cuestionamiento ¿Cómo estoy contribuyendo para que mi hijo o mi alumno desarrollen su personalidad? ¿Lo estoy motivando para que tome decisiones propias previendo consecuencias? ¿Qué herramientas le estoy facilitando para que tome en cuenta las situaciones que enfrenta desde una perspectiva amplia para que su vida posea una dirección? Y sobre todo, analizar, ¿realmente estoy educando?

La responsabilidad del maestro es educar al niño en forma íntegra para que posea un cúmulo de potencialidades para su crecimiento personal, para responder al mundo y a la vida. Es fundamental primero desarrollar la personalidad del estudiante, consecuentemente se subordina el contenido de las asignaturas.

El maestro se percata del desarrollo psicológico del niño, lo entiende, pero además es conveniente educarlo tomando en cuenta el ambiente social, sólo basta observar lo que sucede alrededor, los cambios veloces que ocurren día tras día, sean éstos los vinculados a los adelantos científicos como en la medicina o a los industriales como en la creación de productos sintéticos; estos cambios han modificado sustancialmente al mundo, lo mismo sucede con las costumbres y las instituciones.

Hoy como nunca –señala– el ser humano es crítico, es un ser consciente que no admite el hábito y la tradición. Y sentencia: si no se mejora y permanece el pensamiento consciente, los cambios constantes provocan que el individuo no tenga éxito.

¿Por qué sucede esto? Lo que le daba sentido a la vida: las instituciones, las ideas morales, la forma de gobierno, estaban fundamentadas en una civilización agrícola, y los cambios ya no son congruentes con la base primitiva. Lo nuevo: el narcotráfico, la corrupción, las

guerras con sus armas sofisticadas, no coinciden con las necesidades del momento, requieren rehacerse, éste es el caso de la escuela.

No existe una formación para las necesidades actuales, la mayoría de los estudiantes no poseen una preparación para los nuevos tiempos, es preciso prepararlos intelectual y moralmente, se requiere poseer una mejor perspectiva social, de lo contrario los problemas crecerán.

El maestro requiere formar a los alumnos mejor que las generaciones pasadas, no se puede actuar de manera conformista e indiferente ante los sucesos cotidianos, es necesario pugnar porque el pensamiento prevalezca en las escuelas.

El maestro puede tener una actitud positiva relacionada con el trato hacia los alumnos, pero realiza su trabajo con base en ideas fijas y no reflexiona que es indispensable pensar en lo que realiza. En ocasiones toma como preceptos la libertad y el interés como elementos mágicos que todo lo pueden resolver, esos maestros innovadores no toman conciencia de pensar por sí mismos, igual sucede con los que rechazan automáticamente algún modelo.

Es importante entender que los métodos o procedimientos son recursos que requieren revisión y experimentación para ver los efectos de los mismos, son flexibles y críticos, se basan en la experiencia social y la vida individual. Se necesita reflexionar qué se pretende y de qué forma se puede lograr, realizar modificaciones según el contexto real.

Es conveniente trabajar con programas abiertos que no sean impuestos, revisar constantemente lo que sucede con los alumnos y cuestionarse sobre sus transformaciones. Importa conocer la actitud y la relación del alumno ante sus compañeros, si es idealista o se enfrenta a su realidad, o en qué forma utiliza su libertad.

El maestro ya no puede ser dogmático, es necesario ensayar, experimentar, revisar, estudiar, ver cómo se puede mejorar lo que se realiza, debe ser un vigilante de su trabajo y saber si el programa escolar cumple su función, si sólo es un efecto de acumulación o es un efecto educativo; es prioritario que el maestro tome conciencia que los valores, los hábitos y las destrezas requieren de un pensamiento consciente que los dirija para que el alumno responda con plena conciencia y de manera reflexiva ante lo que sucede.

También forma parte de la tarea del maestro: revisar qué es lo correcto, cuáles errores y obstáculos han prevalecido, qué sucede en otras escuelas o en otros países y cómo han enfrentado las situaciones, en resumen cuál es su responsabilidad para construir un mundo mejor, pues la educación es una formación continua que dura el tiempo de la existencia de un ser humano.

La educación y su implicación política

La filosofía es un elemento de apoyo para la vida, se sitúa en un plano más amplio -el político-, aspecto que los educadores deben tomar en cuenta al tomar decisiones y seleccionar las actividades a realizar.

Es necesario que el gobierno y los individuos tengan una filosofía de la vida y de la educación para formar ciudadanos responsables, de esta forma podrán tener una perspectiva correcta de la vida y de la educación en defensa de los valores, del beneficio de los otros, es conveniente razonar sobre las decisiones vinculadas con la política y en particular con las políticas educativas.

En su obra *Filosofía de la educación* (1951) contrasta las ideas de democracia con dictadura y de acuerdo con cada esquema asocia el correspondiente modelo que se forma y el tipo de alumno y de ciudadano que se obtiene como resultado.

Define a la democracia como un control interno inteligente y consciente de un individuo que contribuye al enriquecimiento común dentro de un ambiente social. Por lo tanto, la democracia no es un sistema de gobierno solamente, es una manera de vivir, un sustento moral que dirige la conducta del individuo y del grupo en beneficio mutuo. Pero implica responsabilidades y límites; el maestro tiene el compromiso de desarrollar la individualidad en el alumno –las ideas y defensa de sus derechos–, pero poniendo barreras al egoísmo, al pensar sólo en uno mismo –el individualismo.

Les corresponde a los involucrados en la educación, especialmente a los maestros, investigar y razonar en forma crítica y reflexiva ante las diferentes opciones posibles:

- a) Seguir con lo habitual, lo que se ha hecho hasta el momento.
- b) Realizar el trabajo en la forma que más se le adapte.
- c) Adoptar lo que es congruente con el estilo de vida que se posee.

Lo anterior no es un proceso consciente de elección, por el contrario conviene decidir tomando en cuenta los valores del individuo. El maestro debe tener claridad con respecto a la función de la filosofía integral de la educación y considerarla como una herramienta para auxiliar el razonamiento, la resolución, el cuestionamiento y la toma de decisiones acerca de la política educativa general y las prácticas escolares. Éste es verdaderamente el punto de vista consciente y justificable que puede beneficiar a la escuela, ya que la política y la educación tienen una relación implícita.

Este punto de vista de Kilpatrick da cuenta del compromiso del maestro y genera la toma de conciencia del papel que juega dentro de la política educativa por lo siguiente:

- a) Todo maestro debe considerar valioso reflexionar acerca de la implicación de la política educativa, debido a que cualquier tipo de gobierno, perpetúa un modelo específico de vida.
- b) La política educativa nacional y estatal están asociadas al modelo de enseñanza-aprendizaje que se quiere crear. Es conveniente que el maestro no ignore tal situación y conviene que la tenga presente.
- c) Cada profesor, director, supervisor, inspector, jefe de sector y los responsables del área educativa deben cuestionarse sobre la orientación con respecto a la perspectiva social que están generando desde su espacio de trabajo.

Al respecto convendría preguntarse:

¿Cuál es la política educativa estatal, nacional y mundial que prevalece? ¿Es el tipo de política educativa que debería tener nuestro estado? ¿Es congruente con los principios que sustentan los materiales teóricos del magisterio? Si es así ¿qué avances se han logrado?, o de lo contrario ¿cuáles son los cambios que deberían efectuarse para lograr lo que se pretende? ¿Qué gestión social y qué tipo de enseñanza aprendizaje conviene realizar? ¿Qué valores conviene promover en el ambiente en que se educa? ¿Qué expectativas, tipos de experiencias, formas de análisis y de pensar es preciso desarrollar en los alumnos?

El magisterio es una profesión que se asocia con las normas educativas, aun cuando impidan su autonomía total en el trabajo. Cada maestro debe realizar un examen crítico que le permita tomar conciencia de que es necesario poseer una convicción moral y filosófica útil para elegir opciones y tomar decisiones pertinentes sobre su quehacer diario y poder contrastar ¿qué es lo que importa? ¿Lo que “funciona”, lo que genera un mérito relacionado con obtener una buena calificación, los “resultados”?

¿Que sería más favorable?

- a) Desarrollar la personalidad, la formación íntegra de un ser, influir en su futuro, las actitudes, los deseos, los anhelos y las esperanzas de éste, y por lo tanto en una sociedad que se pueda fortalecer, o
- b) Mejorar su rendimiento en exámenes, cumplir con las normas de acreditación y seguir con el patrón de escolarización como cultura dominante.

Conviene pensar ¿hasta donde influye la política educativa? ¿El maestro está consciente de la orientación de la misma? ¿Qué está haciendo para lograr el mejoramiento cabal de los alumnos? ¿Existe la conciencia de que la política educativa trasciende e incide en la escuela de manera favorable y desfavorable? Por lo tanto, conviene que todos los profesores y los responsables de la educación posean una perspectiva panorámica sustentada en una filosofía de la educación que favorezca la toma de decisiones para derivar en beneficios educativos efectivos.

Las críticas

No obstante, Kilpatrick y los progresistas no se escaparon de las críticas a las que fueron sometidos. Se les cuestionó por haber dejado un vacío en la dirección del esfuerzo educativo porque no elaboraron una teoría del bienestar social, debido a que la clase social que se ve inmersa en este movimiento es un sector insensible a las injusticias sociales y sólo tienen un rol de espectadores de la situación, por lo que todavía hay mucho trabajo por hacer para que los valores democráticos puedan ser fortalecidos.

En relación con su método se menciona que sólo resulta aplicable con niños desarrollados psíquicamente que sepan leer, y algunos proyectos surgen de impulsos momentáneos que no permiten conseguir los fines prioritarios. No resuelve motivar el aprendizaje instrumental, pues sus ideas no mostraron una dirección precisa; por ejemplo en ocasiones manifestaba que se podía aprender matemáticas según se presentara la ocasión y en otro

momento señalaba que debido a la importancia de la materia se tenía que recurrir a la coerción en caso de ser necesario. Lo anterior es un problema que los seguidores de los métodos activos pretenden resolver.

El método de proyectos

Es importante comprender el proceso de la vida ligado al ambiente físico y social, como estructura única en la cual la persona está asociada recíprocamente con su entorno, ya que el comportamiento es la respuesta de un individuo ante una situación.

El alumno se comporta de acuerdo con su ambiente, él tiene necesidades que lo hacen actuar de acuerdo con las circunstancias, si es un ambiente hostil y sin interés para él, tendrá la necesidad de ser agresivo y de defenderse, si en contraste es una situación de interés dedicará más tiempo para realizarla, podrá cooperar, ser solidario, empático, actuará de acuerdo con sus valores, y sus deseos se convertirán en objetivos, tendrá intereses asociados que le provoquen un placer positivo de lo que pretende conseguir. Se harán las conexiones entre conocimientos y finalidades que se pretenden en forma natural, ya que cuando el niño participa, los logros y los productos obtenidos se efectúan bajo la forma cotidiana de la vida.

Para esa nueva visión de la escuela, Kilpatrick precisa la metodología a través del método de proyectos, su utilización data de 1908; en 1918 publicó la obra. El método se sustenta en las ideas pedagógicas de John Dewey. En Estados Unidos es también denominado “Método de actividad intencional.” Kilpatrick lo utiliza como una nueva situación cognoscitiva a través de una actividad más concreta, asociada al interés y al agrado del alumno. Su lema es “para la vida por la vida”

En un principio, la psicología influyó para que el proyecto se tomara como curso para organizar la enseñanza vinculada con la realidad, dando la oportunidad al alumno de seleccionar, planear y realizar sus propias actividades. Después se interpretó como unidades de enseñanza estructuradas como un conjunto completo y con significado vinculadas a la realidad.

Posteriormente se concibió “como unidad de actividades de enseñanza con un propósito determinado que implica un problema concreto en sí mismo dirigido hacia objetivos definidos y asequibles, mismo que el alumno planea y resuelve en una forma natural y semejante a las condiciones de la vida real”. (Larroyo, pp: 326)

Este método sigue siendo útil y es una oportunidad para realizar el trabajo en forma interesante ante situaciones concretas con la participación directa y real de los involucrados. Los proyectos sustituyen al programa pues forman parte de programas parciales. El proyecto es el núcleo central para organizar el conocimiento, éste no se trabaja de manera rígida sino que la articulación del conocimiento se va dando durante la actividad.

Su función es “crear habilidades en la organización de los contenidos basados en el tratamiento de la información y en el establecimiento de relaciones entre hechos, conceptos

y procedimientos”; se intenta probar una forma más efectiva de enseñar e imitar la vida, pues el ser humano vive proyectando.

El método de proyectos es un intento por poner la escuela al servicio de la vida cotidiana, en el que todos los actores del hecho educativo participan. Se trata de una respuesta de la pedagogía activa, cuyo centro es una actividad global que pretende un “producto final” concreto que se va a dar a conocer no para presentarlo como trabajo ante los profesores sino en función de una utilidad, ya que es resultado de la inquietud de varios participantes; puede ser una exposición ante el público, una representación teatral...

Las características que lo definen son: la colaboración entre compañeros, el reto y la experimentación de la diversidad de tareas y de roles. Tiene como finalidad básica romper con la organización de áreas institucionales como compartimentos cerrados, procurando coherencia y proponiendo aspectos relacionados, que sostengan el interés de todos por su ejecución.

Es una forma de poner en práctica la escuela de acción, una escuela con significado social, dejando de lado la escuela del discurso vacío. Esto se consigue a través de acciones para lograr mediante la experiencia, el conocimiento de algo interesante, lo que conocemos como aprendizaje significativo. Es aplicable a los últimos ciclos de la primaria, pero también se ha utilizado en niveles inferiores.

Los proyectos pueden crearse a partir de un concepto, una situación problemática, un conjunto de preguntas. Para su aplicación conviene que el profesor conozca la estructura lógica de los conocimientos, su secuencia e interrelación su rol, ya que el maestro es quien dirige, no quien instruye.

En las obras *Fundamentos del método* (1925) y *Filosofía de la educación* Kilpatrick compara los problemas de los métodos vinculados a los aprendizajes escolares y la formación del carácter (disposiciones emotivas y prácticas del individuo). Entre esas disposiciones sobresalen las sociales, es por eso que otorga más importancia en la clasificación que a continuación se muestra, a los proyectos de producción por el espíritu social y cooperativo.

Clasificación de los proyectos

- a) Proyectos de producción (constructivos). Su fin es crear algo que interesa, puede ser una colección de minerales...
- b) Proyectos de consumo (estéticos). El objetivo es utilizar un objeto producido por otros y disfrutarlo, por ejemplo, observar el paisaje de una pintura.
- c) Proyectos problema (problemáticos). Su propósito es enseñar a solucionar problemas para satisfacer una curiosidad intelectual.
- d) Proyectos de mejoramiento técnico y de aprendizaje (cognitivos) se propone obtener un grado de pericia específica como aprender computación. Es el que se relaciona con las actividades normales en el aula.

Ventajas

Para el alumno:

- Permite el desarrollo individual y grupal. Desarrolla capacidades generales y habilidades concretas.
- Atiende la diversidad. Puede ser adaptado a las características personales de los alumnos.
- Motiva al alumno a realizar una acción concreta.
- Promueve la iniciativa personal, la solidaridad, la interacción y el ejercicio de la libertad responsable.
- Promueve la autosatisfacción, la autonomía y la cooperación.
- Tiende a la funcionabilidad de los aprendizajes y su transferencia entre iguales.

Para el manejo del programa y la metodología:

- El alumno no piensa en relación con las asignaturas.
- El tema o proyecto se asocia con problemas multidisciplinarios.
- Se genera un ambiente que permite el entendimiento de las disciplinas.
- Es un método esencialmente activo y un conjunto de actividades relacionadas con propósitos definidos: el placer de hacer algo y lograrlo.
- Los proyectos pueden ser utilizados en forma flexible, pueden trabajarse en forma global y abarcar todas las disciplinas (jugar a familias, a tiendas, a ciudades), o en forma restringida y abarcar una o dos (proyectos de geografía), o de manera sintética (sistematizar actividades complejas).
- Fomenta la necesidad de planificar y la aplicabilidad.
- Puede ser un instrumento valioso para el ejercicio de la práctica profesional del docente.

Características del proyecto:

- Promueve la participación de todos.
- Responde a necesidades reales e intereses institucionales.
- Es formativo e informativo.
- Los logros deseables sostienen la acción motivada.
- Exige pensamiento y acción.
- Es aplicable a todas las disciplinas, permite que varias de ellas se interrelacionen de modo natural (interdisciplinariedad).

Elementos del Proyecto:

1-Denominación del proyecto: nombre sintético

2. Naturaleza del proyecto: justificación, la cual incluye:

- Descripción: se amplía la información sobre el proyecto, es lo que se desea hacer.
- Fundamentación: por qué se hace.
- Marco institucional: organización/es responsables de la ejecución.
- Finalidad del proyecto: fin último.

- Objetivos: qué se espera obtener.
 - Metas: cuánto se quiere hacer para lograr los objetivos. En qué tiempo y forma se puede lograr la información. Pasos en los plazos.
 - Agentes: actores, ejecutores del proyecto.
 - Beneficiarios: ¿a quién va a beneficiar el resultado del proyecto?
 - Producto: resultados previstos con los recursos que se tengan.
 - Localización física y cobertura especial del proyecto: dónde se hace.
3. Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar.
 4. Métodos y técnicas a utilizar.
 5. Plazos: calendarización.
 6. Evaluación: criterios e instrumentos. Indicadores de logro.
 7. Evaluación del resultado final: con la participación de todos los actores.

Fases del proyecto

1. Sugestión: elección del tema o de la situación problemática.
2. Planificación: búsqueda de soluciones posibles. Se planifican las actividades y el tiempo para desarrollarlas, la forma en que se organizarán, qué materiales y recursos se utilizarán. Se inicia el proyecto.
3. Conclusión: se da la resolución de las cuestiones planteadas. El trabajo de investigación, documentación, tratamiento de la información del proceso del proyecto, se obtiene algo concreto: un mural, una maqueta, un trabajo monográfico.

Niveles de una planificación operacional

1. Plan: incluye programas y proyectos.
2. Programa: conjunto organizado de proyectos conectados.
3. Proyecto: conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas que se realizan para solucionar un problema.
4. Actividades: realización seriada e integrada de las acciones que conducirán a alcanzar las metas y los objetivos de un proyecto.
5. Tareas: acciones con mayor grado de concreción.

No obstante, todas las ventajas del método, el uso de éste como estrategia de trabajo no implica la consecución automática de los logros, pues la diversidad de situaciones y circunstancias varían el efecto educativo, sólo existe una trascendencia del método si éste incide en las fronteras escolares en una dimensión social dentro de un entorno reflexivo y crítico.

Finalmente deseo resaltar que Kilpatrick conforma un grupo de ideas que posibilitan la formación consciente y responsable de los alumnos en un ambiente social y democrático y puntualiza los elementos clave para lograrlo. Asimismo defiende los intereses de los alumnos, reconoce sus logros y desarrolla el gusto por la exploración.

Considera de vital importancia el aprendizaje significativo, la motivación, el esfuerzo y el interés de la persona, ya que el comportamiento está ligado a esos elementos para la

consecución de metas, debido a que los logros se consiguen en primera instancia por el deseo que existe por los alumnos, de ahí la importancia otorgada a la motivación. En ese contexto desarrolla el método de proyectos, por medio del cual se organizan los contenidos curriculares desde una perspectiva globalizadora. A través de este método ofrece alternativas de innovación didáctica.

Propone fusionar el aprendizaje y la vida –tomando en cuenta los principios y leyes del aprendizaje–, como estrategia para modificar lo que sucede en las escuelas. La importancia del aprendizaje se logra por medio de una experiencia vital efectuada en la escuela, con su orientación moral y el significado social a través de la trilogía: pensamiento, sentimiento y acción.

Otorga al maestro bases para realizar un análisis de situaciones y un cuestionamiento sobre su función, ya que sus ideas ayudan a clarificar las concepciones pedagógicas de los docentes, haciéndolos más críticos y reflexivos ante el mundo cambiante, en el cual la política educativa influye determinadamente y en donde hay necesidad de que ellos actúen.

Al igual que otros personajes que son catalogados como experiencias educativas exitosas nos deja un problema por resolver ¿Cómo cruzar el puente a través del trayecto de la escolaridad y la enseñanza partiendo de un modelo de sociedad actual para llegar a una sociedad mejor?

Kilpatrick considera a la educación como parte de la vida, pues sirve para mejorarla, ya que se educa a través de la acción inteligente y del desarrollo del pensamiento para formar personalidades autónomas en un entorno democrático y social. Pugna por una integración completa de los aspectos educativos, sean individuales y sociales, emotivos e intelectuales... Pretende un nuevo humanismo social en el mundo y específicamente en Estados Unidos. Insiste en que en la época actual se fomente la integración social con respeto a la personalidad humana.

Es reconocido como maestro distinguido y fue apreciado por sus alumnos debido a que fomentó la amistad con ellos a lo largo de su vida. Sus opiniones sobre la filosofía educativa integral vinculada con la política, han servido como pautas de análisis en los medios docentes y universitarios. Asimismo, todavía ejercen influencia en los debates contemporáneos y han incidido en cambios curriculares que toman en cuenta el significado de la vida democrática.

Bibliografía

- Abbagniano, Nicola y Visalberghi A. (1964). *Historia de la pedagogía*, México: Fondo Cultura Económica.
- Fullat, Octavio (1988). *Filosofías de la Educación*, España: Herder
- Larroyo, Francisco. *La Ciencia de la Educación*, México: Porrúa.
- Luzuriaga, Lorenzo (1992). *Ideas Pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires: Lozada.
- Revista de la UNESCO (1997). En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXVII, N° 3: París.
- ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2000.
- <http://www.geocities.com>
- <http://www.monografías.com>
- <http://www.starmedia.com>

ALEXANDER SUTHERLAND NEILL Y EL SUMMERHILL

Arturo Flores Sánchez



Alexander Sutherland Neill nació el 17 de octubre de 1883 en la pequeña ciudad escocesa de Forfar, a unos 24 kilómetros de Dundee. Murió en Aldeburgh, Suffolk, el 22 de septiembre de 1973. Su padre, George Neill fue maestro rural en Kingsmuir, su madre Mary Sutherland se dedicó a criar a sus trece hijos.

Recibió una educación estricta y religiosa calvinista. Con el tiempo diría que la religión se convirtió en algo vacío, externo, y su asistencia a la iglesia sólo tenía un motivo: ver a las muchachas.

Recibió su primera educación junto con sus tres hermanas en Kingsmuir, en la escuela donde trabajaba su padre desde 1876. A los catorce años, en vez de ser enviado a la Academia de Forfar, ubicada a cuatro kilómetros de Kingsmuir, requisito indispensable para acceder a la Universidad, fue enviado a trabajar a Edimburgo de mozo en una empresa de medidores de gas, donde laboró por siete meses. Regresó a la escuela y volvió a fracasar como estudiante. Lo pusieron a trabajar de aprendiz en una tienda de paños, en Forfar, pero enfermó de los pies por las largas jornadas que tenía que permanecer parado, además de caminar los cuatro kilómetros de Forfar a Kingsmuir. Volvió a los estudios para fracasar una vez más. “Yo era la obediencia personificada aunque, a largo plazo, mi obediencia pasiva contraatacó... algo dentro de mí se oponía a la obediencia pasiva y se negaba a permitirme aprender algo.” (A. Lamb, 1994:213).

Cuando tenía 15 años, su madre intercedió ante su padre para que le diera ocupación como aprendiz de maestro en la escuela de Kingsmuir, donde trabajó durante cuatro años. “Descubrí que la mejor forma de aprender algo es enseñarlo...Creo que aprendí bien mi profesión, dado que imité a mi padre y él era un buen maestro, bueno en el sentido de que era capaz de enseñar a los alumnos a sacar provecho de sus mentes en vez de atiborrarlos de conocimientos sin ton ni son.” (A. Lamb, 1994:218). Trabajó en diversas escuelas hasta que llegó a Dundee donde al parecer se despertó su vocación magisterial. Se graduó el 23 de noviembre de 1906 con Certificado de Maestro en Activo. Pasó a trabajar a la escuela de Newport, Dundee; allí estuvo dos años, hasta 1908.

Para ingresar a la Universidad de Edimburgo, en octubre de 1908, tuvo que aprobar los exámenes de latín y física. En 1912 obtuvo el birrete de Maestro en Artes, con especialidad en literatura inglesa. Mientras estuvo en la universidad se desempeñó como director de la revista estudiantil *El Estudiante* y se hizo adepto de las ideas socialistas.

Más tarde probó suerte en el periodismo, trabajando como subdirector de una enciclopedia en T. C. & E. C. Jacks, la casa editorial de Edimburgo. A fines de 1912 llegó a Londres, junto con las oficinas de la casa editorial para la que trabajaba. En Londres se afilió al Partido Laborista. Pasó luego a trabajar en *Piccadilly Magazine*, como editor de arte. El

primer número debía salir en agosto de 1914. Al parecer, uno de los artículos: “El verdadero peligro alemán: el príncipe coronado”, incidió para que la revista jamás llegara a aparecer.

Regresó a Kingsmuir. Había iniciado la Primera Guerra Mundial. Consideraba que debía alistarse en el ejército, aunque la flebitis en una pierna lo eximió del servicio militar. Trabajó como director temporal en la escuela de Gretna Green, y sobre esta experiencia escribió:

“Parecería ridículo que un hombre conocido como un hereje en materia de educación se haya dedicado a la profesión de maestro sólo porque le fallaron el periodismo y también su valor militar. Sin embargo, comencé a pensar por primera vez acerca de la educación cuando me encontraba en Gretna. Mi antecesor había sido partidario de la disciplina estricta y al llegar me encontré con una escuela silenciosa y obediente.” (A. Lamb, 1994:236).

En Dumfries volvió a intentar alistarse en el ejército, debido a una orden de que todos los hombres debían ser examinados de acuerdo con una ley denominada “Sistema de Derby”. A causa de su pierna volvió a ser rechazado y se le entregó un certificado donde se decía que estaba incapacitado, permanentemente, para el servicio militar. Sin embargo, durante la primavera de 1917, se ordenó a todos los rechazados a que se sometieran a un nuevo examen y se le consideró apto, por lo cual fue reclutado. Llegó a ser oficial de artillería. Sin embargo, jamás fue enviado al frente de batalla; gracias a sus conocimientos de matemáticas fue entrenado para enseñar a los soldados a precisar las zonas de blanco. Debido a una epidemia de influenza, el doctor pidió que fuera relevado de su comisión alegando mala salud. De esa época son sus primeras obras *Diario de un profesor rural* (1915) y *Un profesor despedido* (1916).

La escuela King Alfred

Cuando Neill trabajaba en Gretna Green alguien le habló de Homer Lane y su escuela Little Commonwealth en Hampstead (Comunidad de Pequeños), que era un reformatorio para jóvenes delincuentes. También le presentaron a John Russell, el director de la escuela King Alfred. Cuando estuvo en el ejército, se enteró que la escuela de Homer Lane estaba en Dorset, cerca de Trowbridge, donde él se encontraba. Solicitó permiso un fin de semana de 1917 y fue a entrevistarse con Lane. Tras la charla, éste le prometió trabajo en su escuela. Una vez que terminó el servicio militar, Neill se encontró con la sorpresa de que la Comunidad de Pequeños había sido cerrada y Lane estaba muy enfermo en Londres. Desilusionado, le escribió a John Russell y en 1919 entró a trabajar a la escuela King Alfred, considerada la más avanzada de su tipo. Se practicaba la educación mixta, además de haber abolido los premios, las calificaciones y los castigos corporales. La atmósfera de la escuela era de libertad y tolerancia. Sin embargo, Neill se fue decepcionando paulatinamente de ésta:

“Vagamente comencé a darme cuenta de que había llegado a una escuela cuya actitud ante la vida era, en lo fundamental y lo esencial, aquella que había arruinado toda mi vida en Escocia: normas éticas venidas del exterior. La escuela King Alfred se encontraba muy lejos

de ser libre y pronto me encontré yo mismo en contra del gobierno” (A. Lamb, 1994:205-251). De más está decir que se volvió a quedar sin trabajo.

Al lado de Homer Lane, Neill se introdujo en el psicoanálisis.

Antecedentes de Summerhill

La señora Beatrice Ensor le ofreció dirigir juntamente con ella el periódico *The New Era*. Esto le permitió viajar, conocer otros lugares y personas. Para entonces, ya era conocido en su faceta de escritor y articulista con un estilo muy peculiar.

En 1921, Neill fue invitado a la primera conferencia del Movimiento de la Escuela Nueva en Calais, donde no pasó desapercibido. Luego fue a Salzburgo a impartir una conferencia en una Reunión Internacional Femenina.

Ese mismo año, en Alemania, junto con el Dr. Otto Neustatter, la Dra. Lilina Nustatter -con quien posteriormente se casaría-, además de Karl y Christine Baer, fundaron la Escuela Internacional de Hellerau, en los suburbios de Dresde. Allí Neill estuvo a cargo de la sección de asuntos externos, donde atendió a los estudiantes de diversas nacionalidades, excepto alemanes, por no ser egresado de alguna universidad alemana.

Debido a la revolución en Sajonia, en 1923, la Escuela Internacional de Hellerau tuvo que cambiar de lugar. Neill llevó su sección al Tirol, a cuatro horas de Viena. Allí encontró cierta antipatía por parte de los habitantes del lugar, pero aprovechó para profundizar en el conocimiento del psicoanálisis.

Summerhill

A fines de 1924 se trasladó con su grupo a Lyme Regis, Dorset, al sur de Inglaterra. La escuela contaba con sólo cinco niños para ese entonces. Allí alquiló la casa Summerhill. Como Lyme Regis era un centro vacacional, Neill y la Neustatter, –su esposa–, transformaron la escuela en casa de huéspedes las vacaciones escolares para cubrir los gastos más indispensables. Al tercer año ya contaba con 27 alumnos. Como necesitaban mayor espacio para alojarlos, tuvieron que buscar un nuevo lugar; lo encontraron en la ciudad de Leiston, en Suffolk, al noreste de Londres. Siguió conservando el nombre de Summerhill. Allí permaneció hasta el inicio de la Segunda Guerra Mundial. Ante la amenaza de una invasión, hubo que trasladar de nuevo la escuela, esta vez al norte de Gales, en Ffestiniog, donde permanecerían cinco años. En ese lugar, en 1944, murió su esposa. Aunque tenían mayor demanda, Neill era consciente de que la gente enviaba allí a sus hijos para tenerlos en un lugar seguro y alejado de la guerra, esto lo confirmó una vez que llegó la paz: los sacaron de la escuela. Sin embargo, la escuela no era verdaderamente Summerhill. En 1945 regresaron Summerhill a Leiston.

Sus fuentes e influencias

Neill recibió influencias no de colegas educadores, sino de psicoterapeutas como Homer Lane y Wilhelm Reich, y algunos de sus escritores favoritos: Herbert George Wells y George Bernard Shaw.

Neill fue uno de los primeros pacientes que Homer Lane psicoanalizó. Reconoce de Lane que lo principal que le aprendió fue su trato con los niños.

“Yo, en lo personal, le debo bastante a Lane, quien fue el que me puso frente a frente con la psicología infantil. Fue el primer hombre del que he sabido que introdujo la psicología profunda en el tratamiento de los niños, algo que el tratamiento oficial hace raras veces. Fue también de Lane que tomé la idea de instalar el autogobierno en Summerhill. Me demostró la necesidad que hay de observar en profundidad las causas de la mala conducta.” (A. Lamb, 1994:272).

Neill conoció a Wilhelm Reich en 1937. Fue su discípulo y su paciente por dos años en vegetoterapia, que consistía en acostarse desnudo sobre el sofá mientras Reich golpeaba sus músculos más tensos. Según señala Neill, la influencia que tuvo Reich sobre él fue que le permitió hacer conscientes algunas cosas que él había adquirido por intuición, como “sus ideas de que la enfermedad de la humanidad se debe fundamentalmente a la represión sexual.” (A. Lamb, 1994:275).

A. S. Neill estuvo casado en dos ocasiones, la primera con la Dra. Lilina Neustatter, la segunda con Ena Wood, con quien tuvo una hija, Zoë, a quien educó bajo el sistema de autorregulación –el comportamiento se realiza por voluntad propia y no como respuesta a una fuerza externa. “Creo que en mi interior existía el deseo de que Zoë escogiera mi mismo campo de interés, de trabajo y se dedicara a dirigir Summerhill después de que yo la dejara” (A. Lamb, 1994:290). No fue así. Obtuvo el título de maestra de equitación y puso un establo en el campo de la escuela.

“Summerhill no es una escuela, es una forma de vivir.” –expresó Zoë. (A. Lamb, 1994:294).

Neill dejó Summerhill en 1973. “Cuando ahora pienso en la muerte, la concibo no como dejar la vida sino como dejar Summerhill, que, después de todo, ha sido mi vida.” (A. Lamb, 1994:337). Tras su muerte, su esposa Ena se hizo cargo de la escuela hasta su retiro en 1985. A partir de entonces, su hija Zoë Readhead se convirtió en directora de la misma y se cumplió el deseo del maestro Alexander Sutherland Neill.

Aportaciones a la educación

Summerhill es, quizá, la única escuela que funciona en la actualidad tal como fue concebida en sus orígenes, considerando las que surgieron a principios del siglo XX. Allí, Alexander Sutherland Neill llevó a cabo su ideario de una educación en libertad para conseguir un mundo más libre y feliz, sustentado en el psicoanálisis, el antiautoritarismo y el autogobierno.

Algunos autores sitúan la creación de Summerhill en 1921, 1922 ó 1924, lo cual no es tan importante como el legado a la educación que dejó su creador.

Summerhill es una forma de vida; en ella lo académico pasa a ocupar un segundo plano, cede su lugar al juego y a la libertad de los alumnos de asistir o no a clases.

Este proyecto tan *sui generis* atrae a un gran número de docentes, aunque a la vez suscita muchas reacciones encontradas, desconfianzas y temores. A lo largo de su existencia, —está en su octava década— siempre ha estado en la mira de la gente.

El aspecto más importante es su intento de construir una escuela apta para el niño y no el niño apto para la escuela.

Para Neill, la educación como producto del sistema capitalista es utilizada por éste para sostenerse y perpetuarse mediante la producción individuos sumisos. Lo hace obligando al niño a adaptarse a una sociedad basada en el autoritarismo y la represión ejercidas en la escuela y en la familia, las cuales, al transmitir sus valores y su cultura destruyen la felicidad infantil.

La escuela no puede cambiar si no se cambia la sociedad. Neill crea una alternativa de escuela y sociedad: Summerhill. Mientras que en las escuelas oficiales se aprenden asignaturas principalmente, a la vez que se impone una disciplina, lo mismo sucede con las llamadas escuelas nuevas, que hacen lo mismo aunque más sutilmente, dando al autoritarismo un tamiz paternalista que moldea por igual el carácter del alumno.

Neill fundó su escuela como una alternativa a ese tipo de educación. Se preocupaba más por la “psicología” que por la “educación”. Su creación constituye la más antigua escuela de autogobierno que haya ofrecido clases a las cuales no era obligatorio asistir. La libertad es la esencia de esta escuela, entendida como condición necesaria de la educación.

“La libertad en la que creemos en Summerhill es la libertad individual, la libertad interior. En nuestra escuela libertad quiere decir que uno puede hacer lo que quiera en tanto no se interfiera con la libertad de los demás. Ése es el significado exterior, pero en lo más profundo luchamos por lograr que los niños sean libres en su interior, libres del miedo, de la hipocresía, del odio, de la intolerancia.” (A. Lamb, 1994:313). No intervenir en el desarrollo del niño y no presionarlo, dejando que forme sus propios ideales y su propia norma de vida. Libertad, más no libertinaje.

En los primeros años, la escuela recibió a niños desadaptados. Después de 1930, cambió el enfoque y empezó a aceptar niños que no tuvieran problemas psicológicos. En esos años Neill veía a Summerhill como una escuela terapéutica para niños normales. Su meta era recurrir a la niñez y la adolescencia con la finalidad de crear integridad emocional y fuerza personal. Una vez logrado lo anterior, los niños estarían en posibilidades de aprender lo que académicamente requirieran. La clave estaba en otorgar a los niños la libertad de jugar tanto tiempo como quisieran dentro de una atmósfera de aprobación y amor.

La escuela estaba situada en Leiston, Suffolk, Inglaterra. Las edades de los niños oscilan entre los cinco y los diecisiete años. Doce años era la edad límite para ingresar. Por lo general, los niños permanecen en la escuela hasta los dieciséis años.

Allí las lecciones eran optativas y la asistencia no era obligatoria. Las clases iban de acuerdo con la edad de los niños o con sus intereses. En la enseñanza se utilizaban los métodos tradicionales, puesto que Neill desconfiaba de los métodos nuevos, además de que la enseñanza no tenía la importancia que se le daba en nuestras escuelas.

No se aplican exámenes en Summerhill con motivo de acreditación, aunque sí se prepara a los muchachos para presentar los exámenes necesarios para su ingreso en la universidad. Quienes así lo desean deben calificarse mediante un examen para el Certificado General de Educación y aprobarlo. Los certificados los extendía el Ministerio de Educación. Los exámenes se llevan a cabo dos veces al año, en junio y diciembre. Existen tres niveles de exámenes: ordinarios, avanzados y avanzados con beca; los cuales proveen oportunidades para diferentes tipos de estudiantes, puesto que algunos no continuarán con los estudios e ingresarán a un trabajo y otros se incorporarán a la universidad. Los certificados se otorgaban con una sola materia aprobada, aunque la mayoría los recibían por cuatro o más materias –para ingresar a la universidad era necesaria la aprobación de cinco, de las cuales dos deben ser de nivel avanzado.

Uno de los puntos principales en Summerhill era la autogestión. Las asambleas que se realizaban en la escuela eran de suma importancia. Podía ser considerada una escuela autónoma y democrática. La autonomía no tiene burocracia, ya que quien preside la asamblea va cambiando y es electo por el presidente anterior. Las leyes las elaboran los propios niños; así mismo discuten las características sociales de la comunidad en forma democrática. El voto de un adulto vale lo mismo que el de un niño.

Summerhill fue una de las primeras escuelas donde se dio la coeducación en Inglaterra, donde niños y niñas podían convivir en la realidad. Algo poco usual para la época en que se fundó.

Postulados básicos de Neill y principios de Summerhill

Una clasificación de los principales postulados pedagógicos de A. S. Neill, implica una visión subjetiva, ya que él jamás hizo una lista de éstos. Sin embargo, a partir de su obra algunos autores han identificado los que pudieran considerarse sus postulados básicos; aunque éstos no coinciden en número, sí lo hacen en contenido.

Erick Fromm (en el prólogo de *Summerhill*, A. S. Neill) distingue diez principios:

- 1) La bondad del niño.
- 2) El fin de la educación es el mismo fin que se persigue en la vida: la felicidad.
- 3) La educación debe ser al mismo tiempo intelectual y afectiva.
- 4) La educación debe enlazarse con las necesidades psíquicas y las capacidades del niño.
- 5) La disciplina impuesta en exceso es dañina e impide un sano desarrollo psíquico, a la vez que, junto al castigo, produce temor y éste genera hostilidad.

- 6) Libertad no es sinónimo de libertinaje. Significa que el respeto entre individuos debe ser recíproco.
- 7) Es necesaria la verdadera sinceridad por parte del maestro.
- 8) La verdadera independencia del niño depende del rompimiento con los lazos paternos, o con los de quien los sustituye en la sociedad.
- 9) Los sentimientos de culpabilidad tienen como función primordial vincular al niño con la autoridad.
- 10) La escuela de Summerhill no contempla la enseñanza religiosa, sin embargo, se interesa por los valores humanos fundamentales.

Ashley Montagu, (en *Summerhill, pro y contra*, Varios) considera cuatro ideas como las fundamentales:

- 1) La necesidad de amor.
- 2) La autodisciplina es la única disciplina saludable.
- 3) La libertad implica gran responsabilidad.
- 4) Un buen maestro transmite a sus alumnos estas verdades específicas, al mismo tiempo que les muestra cómo enseñarse a sí mismos.

Jesús Palacios (en *La cuestión escolar*, 1988, 2002) menciona ocho principios en los que condensa las ideas de Neill:

- 1) La confianza en la naturaleza del niño.
- 2) La finalidad de la educación.
- 3) Libertad.
- 4) Autorregulación.
- 5) Autogobierno.
- 6) Corazones, no cabezas.
- 7) La terapia de Summerhill.
- 8) La enseñanza.

Se desglosarán aquí estos últimos, considerando que de alguna manera, incluyen las otras clasificaciones.

1) La confianza en la naturaleza del niño

El niño es bueno por naturaleza; lo que le ocasiona problemas es la influencia de los adultos. Primero la influencia paterna y luego la escuela tratan de imponerle una forma de comportamiento y de vida. Si se le deja en libertad, el lado bueno del niño se desarrollará hasta donde sea capaz. En la escuela pasa lo mismo, el niño está siempre dispuesto al aprendizaje, a saber, a explorar, pero cuando recibe “educación” pierde el interés. En el fondo, el verdadero problema es la misma sociedad que origina problemas, un mundo enfermo, neurótico, propenso al odio y a la guerra e incapaz de educar a sus miembros más jóvenes para crear un lugar donde ser naturalmente bueno no sea tan difícil.

2) La finalidad de la educación

Para Neill, la educación implica algo más que las cuestiones escolares; se debe priorizar la emotividad más que la inteligencia, al subconsciente más que a la conciencia. La finalidad de la educación sería enseñar a la gente a vivir una vida plena, equilibrada y feliz, abolir el subconsciente, adquirido en la familia, que limita esa forma de vida. El plan de estudios de esta educación tendría como presupuesto básico a la libertad. El rol del maestro sería el ser facilitador de formas y medios de creación que los niños soliciten, así como enseñar las materias que los mismos niños pidan. Se debe evitar adoctrinar a los niños con principios y valores morales, ya que es la intervención moralizante del adulto lo que pervierte al niño. Para Neill la educación tiene un valor preventivo o profiláctico y, en su caso, un valor curativo. Es tarea del maestro evitar que el niño adquiera complejos. Curar no es la función primordial del educador. Su misión verdadera consiste en educar a las nuevas generaciones de manera tal que no requieran de cura alguna.

3) Libertad

Libertad es la palabra que caracteriza a Summerhill. Hacer lo que se quiera en tanto no se invada la libertad de los demás es el significado de la palabra libertad y la diferencia entre libertad y libertinaje o permisividad. La libertad del niño no es ni puede ser total: sus propias leyes lo limitan, es libre de hacer lo que quiera siempre y cuando lo que haga le afecte a él y sólo a él. La disciplina debe desaparecer si se quiere dar libertad al niño puesto que ésta y el temor no pueden coexistir.

Lo que interesa a Neill, más que la libertad exterior, es la interior. Que los niños aprendan a ser libres de todo miedo, de toda hipocresía, del odio, de la intolerancia. A ellos no se les debe vaciar en ningún molde ni convertir a ninguna creencia. Nadie es lo suficientemente bueno para servir de modelo a los demás. Ésta es la principal oposición de Neill a la enseñanza tradicional, que introduce en la mente del niño procesos más aceptables, más civilizados o más útiles, y sustituye los procesos originales de pensamiento. Se opuso siempre a la educación religiosa de cualquier credo por considerar que era la forma más irrespetuosa de inculcar en el niño unos valores y de moldearle el carácter. El niño nace bueno y si luego pasa a ser malo es por culpa de la autoridad. Lo que lo hace malo es la educación moral. Para Neill la misión que debe cumplir la enseñanza consiste en estimular el pensamiento, no en inculcar doctrinas. Los niños educados en libertad son más audaces, más creativos, más tolerantes e independientes, más autónomos, más valerosos, más optimistas. En pocas palabras, Summerhill demuestra que la libertad funciona.

4) Autorregulación

“Autorregulación quiere decir comportarse por voluntad propia, no en virtud de una fuerza externa; el niño moldeado, por el contrario, carece de voluntad en sí mismo: es una réplica de sus padres.” (A. S. Neill, 1967:8). La autorregulación no se enseña: es un valor que el niño desarrolla si se le permite crecer libremente. Al liberar la personalidad del niño de toda coacción externa, es él quien controla su comportamiento, dando lugar a una serie de conductas autocontroladas. Según Neill, los niños autorregulados son menos agresivos, más tolerantes, su cuerpo está más relajado y su espíritu es más libre.

5) Autogobierno

En Summerhill, para que la vida social pueda ser regulada libremente por los niños, el maestro debe renunciar a toda autoridad, para posibilitar el autogobierno y la autogestión. Son los alumnos, reunidos en asamblea escolar, quienes establecen las normas y quienes se encargan de que se cumplan. Un tribunal, que es cambiado todas las semanas, se encarga de las infracciones. En Summerhill la autoridad reside en la colectividad y es la mejor garantía de que la permisividad y el libertinaje no tengan lugar. El autogobierno tiene, además, un gran potencial educativo. Para Neill la autogestión, en el aspecto educativo, es de un valor infinito y la asamblea escolar de cada semana tiene más valor que el programa semanal de materias escolares.

6) Corazones, no cabezas

Neill da a las emociones capital importancia en la educación. Dice que la escuela ha atendido sólo cabezas, menospreciando los corazones de los niños. La única educación buena que se puede proporcionar, sea en la escuela o el hogar, es la que deja en libertad las emociones. Lo anterior se logra suprimiendo el miedo; un niño educado en un ambiente de miedo jamás logrará una vida plena. Una de las formas de evitar la aparición del miedo en el niño es evitar que tenga sentimientos de culpabilidad, otra es la supresión total de los castigos, ya que éstos sólo generan odio. Por el contrario, la aprobación, el reconocimiento, la amabilidad y la simpatía que se demuestre al niño permitirán a éste su pleno desarrollo. Así es como en Summerhill se permite se desarrolle libremente la vida emotiva del niño, sin miedos, coacciones, culpabilizaciones, castigos ni violencias.

7) La terapia de Summerhill

En Summerhill se da el ambiente adecuado con una atmósfera amorosa, aprobatoria y permisiva que brinda un espacio al niño para que sea capaz de resolver la mayoría de sus dificultades. La libertad y el amor crean un ambiente terapéutico. A los alumnos se les hace sentir y saber que cuentan con el apoyo y la aprobación del adulto.

8) La enseñanza

Para Neill el trabajo escolar tiene poca importancia. La idea de libertad debe permear a lo largo de la enseñanza. Los niños tienen un interés espontáneo por el aprendizaje, sin necesidad de que se les coercione. Los exámenes, los premios y las distinciones juegan este papel, haciendo desaparecer el interés del niño por aprender y provocan que el aprendizaje resulte desagradable.

Como ya se mencionó, en Summerhill las clases son optativas, no existen calificaciones ni grados académicos. Neill despreciaba las asignaturas escolares por carecer de valor utilitario puesto que al dedicar tiempo a ellas, el niño perdía un tiempo valioso en lo que realmente estaba interesado. Se acepta que haya niños interesados en alguna asignatura como latín, matemáticas o física, por lo tanto sólo a los interesados se les debiera enseñar tales asignaturas. El éxito en los exámenes nada tiene que ver con el éxito en la vida.

Es más importante la personalidad y el carácter del niño, que su instrucción. El maestro debe olvidarse un poco de las asignaturas escolares y concentrarse en la psicología del niño.

Neill fue un precursor de la educación antiautoritaria y en Summerhill probó que es posible que el niño pueda desarrollarse en un ambiente de libertad y amor. “El futuro del propio Summerhill puede ser de poca importancia, pero el futuro de la idea de Summerhill tiene la mayor importancia para la humanidad. Debe darse a las nuevas generaciones la oportunidad de crecer en libertad. Otorgar libertad es brindar el amor, y sólo el amor puede salvar al mundo.” (A. Lamb, 1994:314).

Obras de Alexander Sutherland Neill

Obras pedagógicas

- 1915. *Diario de un profesor rural.*
- 1916. *Un maestro despedido.*
- 1920. *Un maestro que duda.*
- 1922. *Un maestro en el extranjero.*
- 1926. *El niño problema.*
- 1932. *Padres problema.*
- 1936. *¿Es Escocia un país instruido?*
- 1937. *Esa horrible escuela.*
- 1939. *Maestros problema.*
- 1945. *Corazones, no sólo cabezas en la escuela.*
- 1949. *La familia problema.* (Traducido como *Padres problema y los problemas de los padres*).
- 1953. *El niño en libertad.*
- 1958. *Wilhelm Reich* (en colaboración con P. Ritter).
- 1960. *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños.*
- 1966. *La libertad, no la anarquía.*
- 1971. *Los derechos de los niños* (en colaboración).

A. S. Neill publicó además novelas y cuentos para niños.

Perfiles biográficos

Homer Lane (1875-1925). Estadounidense que fundó su escuela *Little Commonwealth* (Comunidad de Pequeños), en Hampstead, Inglaterra. Era un reformatorio para jóvenes delincuentes. Funcionó de 1913 a 1918. En ella se puso en práctica el autogobierno dentro de una democracia en pequeño, donde cada miembro tenía un voto, incluyendo al propio Lane.

Wilhelm Reich (1897-1957), médico, sexólogo y psicoanalista austriaco. Nacido en Dobrzynca, (Galitzia austriaca), estudió medicina en Viena y en 1920 entró a formar parte de la Asociación Psicoanalítica Viena, escuela que dirigía el neurólogo Sigmund Freud. Interesado en la educación sexual, se dedicó a estudiar los problemas sexuales que, según Reich, provenían de situaciones de represión ejercidas por la familia. Miembro del Partido

Comunista austriaco, desde 1930 trabajó en Berlín, ciudad en la que fundó la Unión Nacional Alemana de Política Sexual (Sexpol).

Herbert George Wells (1866-1946), autor y filósofo político inglés, famoso por sus novelas de ciencia ficción, que contienen descripciones proféticas de los triunfos de la tecnología así como de los horrores de las guerras del siglo XX.

George Bernard Shaw (1856-1950), escritor de origen irlandés, considerado el autor teatral más significativo de la literatura británica posterior a Shakespeare. Además de ser un prolífico dramaturgo —escribió más de 50 obras—, fue el más incisivo crítico social desde los tiempos del también irlandés Johnathan Swift, y el mejor crítico teatral y musical de su generación. Fue asimismo uno de los más destacados autores de cartas de la literatura universal.

Bibliografía

Pedagogías del siglo XX, Cuadernos de Pedagogía, especial 25 años (2000). Barcelona: Cisspraxis.

Neill, A. S. (1994). *El nuevo Summerhill*. Compilado por Albert Lamb, México: Fondo de Cultura Económica.

Neill, A. S. (1973). *Hablando sobre Summerhill*, México: Editores Mexicanos Unidos, S. A.

Varios (1971). *Summerhill: pro y contra*, México: Fondo de Cultura Económica.

Bowen, James y Hobson, Peter R. (2004). *Teorías de la educación: Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*, México: Limusa.

Palacios, Jesús (2002). *La cuestión escolar, Críticas y Alternativas*, México: Ediciones Coyoacán.

<http://html.rincondelvago.com/alexander-sutherland-neill.html>

<http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/C/Ceballos%20Angeles>

<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/neills.PDF>

HELEN PARKHURST Y EL PLAN DALTON

Jesús Pérez López



A lo largo de su existencia formal la escuela ha practicado diferentes formas de organizar a los alumnos en el aula para que realicen su trabajo: individual, por equipos, por binas y otras. Esto que pareciera un asunto intrascendente, no lo es porque las formas en que se organizan los niños son no sólo maneras de trabajar, sino de interactuar en un proceso de socialización sumamente importante para la formación integral de su personalidad.

El pedagogo mexicano Francisco Larroyo en su obra *Historia General de la Pedagogía* (1964), describe en forma amena las variantes de organización en el interior del salón de clases. Entre los métodos de organización que privilegian la individualización de la enseñanza menciona: el Método Montessori, el Método MacKinder, el Plan Howard y Plan Dalton.

El Plan Dalton es una creación metodológica de la maestra rural norteamericana, Helen Parkhurst; quien nació en Wisconsin en 1886. En los primeros años del siglo XX, trabajó como maestra de una escuela unitaria; el reto de atender a un grupo de 40 alumnos de diferentes edades y grados de escolaridad la llevó a ensayar su propuesta didáctica.

Helen Parkhurst no partía ciertamente de cero, por esos años en Estados Unidos había un clima muy propicio para el ensayo y la creación en el campo educativo; las ideas de John Dewey permeaban el trabajo en las aulas y favorecían la innovación; también iluminaban el horizonte educativo las ideas de María Montessori, que recién había puesto en boga su metodología didáctica. Se respiraba, en fin, una atmósfera de mucho optimismo en el trabajo escolar, se hacía sentir la ola de las ideas de los pensadores de la Escuela Nueva (EN).

La Escuela Nueva fue un “movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX, encaminado a perfeccionar y vitalizar la educación existente en su época, proponía modificar las técnicas educativas empleadas por la tradición secular” (1987: 574).

La Escuela Nueva, no es creación solamente de un hombre, sino la aportación de muchos hombres y mujeres que se identificaron con sus propósitos y coincidieron en ciertas técnicas de enseñanza. Aunque es difícil mencionar fechas en los fenómenos sociales, algunos autores mencionan el año 1889 como el inicio de la EN. Con esta denominación rubro quedan comprendidas numerosas propuestas que marcaron el inicio de la innovación pedagógica. Entre ellas están las obras: *Democracia y educación* de John Dewey, la *Escuela del Trabajo* de George Kerschensteiner, así como las obras de María Montessori, las de Ovidio Decroly y por supuesto el Plan Dalton y el sistema Winnetka surgidos en los Estados Unidos, así como el Método de Proyectos de W. Kilpatrick.

En 1919 se creó la Asociación de Educación Progresiva en EU y la Liga Internacional de la Educación Nueva, en Europa, ambas inspiradas en el ideario de esta corriente pedagógica.

Algunos rasgos de este conjunto de propuestas son:

- La escuela reconoce al niño como la única realidad en torno a la que deberá efectuarse la programación escolar y la actividad profesional del docente.
- La educación se hace *paidocéntrica*, frente a las corrientes pedagógicas tradicionales que asignaban al educador todo el esfuerzo y la orientación del proceso educativo. (1987: 574).

En este marco queda ubicada la obra pedagógica de Helen Parkhurst, el **Plan Dalton**, denominado con este nombre porque se gesta en 1919 cuando la maestra Parkhurst implementó esta experiencia pedagógica en la secundaria mixta del pequeño pueblo de Dalton en la que permaneció como directora hasta 1942. Durante ese tiempo publicó artículos sobre esa escuela y su plan en revistas especializadas, uno de sus primeros artículos fue “*The Laboratory Plan*” que apareció el 27 de mayo de 1926 en el *Times Educational Supplement*.

¿Por qué fue exitoso el Plan Dalton?

Helen Parkhurst formuló el plan con base en su experiencia como maestra de una escuela rural tradicional en Estados Unidos, inspirada en las ideas de María Montessori y de John Dewey.

La maestra Parkhurst trabajó con la Dra. Montessori de 1913 a 1915 y era su representante en América; tenían mucho en común, las dos estaban motivadas por los problemas que experimentaban en su práctica docente y por el deseo de mejorar la calidad de la educación de los niños. Antes de darle forma a su trabajo, la maestra Parkhurst ensayó y creó la “*Universidad de los niños*”, en Nueva York, allí tuvo oportunidad de poner en práctica algunas de sus ideas sobre el trabajo libremente escogido por los alumnos, los cuales se comprometían a realizarlo en un tiempo determinado.

“La originalidad del Plan Dalton consistió en sustituir la unidad de medidas del trabajo escolar convencional, que es una unidad de tiempo (clase, trimestre, año...) por una fracción del programa que el alumno debe dominar antes de pasar al siguiente, empleando en ello el tiempo que le sea preciso, según su ritmo personal” (1992: 357).

El Plan se basaba en “...un balance entre los talentos individuales de los niños y las necesidades de desarrollo de la comunidad norteamericana. Su premisa fundamental es que todo sujeto posee una curiosidad innata por aprender, por tanto, a la escuela le corresponde ser una transmisora de cultura “educando la libertad de cada persona”. (2005:8)

El Plan Dalton como propuesta pedagógica se sustenta en 3 principios:

- **La libertad** de los alumnos para elegir y organizar su trabajo.

- **La cooperación**, que enfatiza el trabajo cooperativo con sus compañeros.
- **La individualización**, que inicia con el reconocimiento del “ser social” de cada niño, es decir, parte del respeto y reconocimiento personal, pero impulsa el avance hacia la estructuración del concepto solidarios del “nosotros” en cuyo estadio se es capaz de renunciamentos individuales en beneficio del colectivo social.

Ciertamente el Plan Dalton va en contra de la enseñanza previamente diseñada y ajustada al tipo medio de alumno; más bien se orienta a reforzar la individualización en el aprendizaje unido a la mayor autonomía y responsabilidad de los alumnos. En esta visión de la individualización del aprendizaje Helen Parkhurst tenía como propósitos:

- Ajustar el programa de cada estudiante a sus necesidades, intereses y habilidades;
- Promover la independencia y la confiabilidad;
- Reforzar las habilidades sociales del estudiante; y
- Despertar el sentido de la responsabilidad con los demás.

Para lograr sus objetivos en el Plan Dalton, la maestra Parkhurst cambió las aulas de grupo homogéneo en laboratorios de trabajo donde el educando es un experimentador y no un alumno pasivo que sólo recibe lo que le dan. Bajo esta perspectiva las instrucciones del maestro para todo el grupo se reducen mucho; los alumnos recurren al maestro sólo para algunas explicaciones específicas. Los niños pueden ayudarse con sus compañeros, intercambiar opiniones, aclarar y ordenar sus ideas. Esto es lo que se logra adentro del aula cuando se les da la responsabilidad individual y el espacio para el trabajo cooperativo.

Por eso en el Plan Dalton no hay maestros de clase, sino maestros de laboratorio. La escuela queda organizada en tantos laboratorios como materias de estudio haya en el Plan de estudios. Un área para la enseñanza del lenguaje, otra para las matemáticas, una más para la historia y otra para la geografía.

El Plan Dalton pretende tres objetivos:

- Diseñar un programa de estudio de acuerdo con las necesidades e intereses de cada muchacho o muchacha;
- Promover la independencia y cooperación, y
- Desarrollar en los estudiantes habilidades sociales y sentido de la responsabilidad hacia los otros.

En el Plan Dalton o “Método de Contrato”, cada alumno pertenece a un grado en las diferentes materias; cada grado de estudio tiene un programa máximo de temas y uno mínimo. El programa queda dividido en tareas o asignaciones mediante un “contrato”, el educando acepta el compromiso de realizarlo con el apoyo del maestro asignado.

“La comprobación del progreso de los alumnos se realiza por medio de un sistema de tarjetas y cuadros de control que permiten determinar gráfica y rápidamente los datos necesarios para encausar el aprendizaje” (1964:642).

En un grupo de alumnos donde se trabaja en forma tradicional, es decir, con un proceso de trabajo para todos, el maestro supone que cuando ha terminado de trabajar un contenido temático, todos los niños lo han comprendido al mismo tiempo, lo cual es un error. Algunos alumnos, dice la maestra Parkhurst, habrán logrado un 25% del conocimiento, otros el 50% y tal vez otros el 100%, en muchos casos los logros del trabajo se asemejan a los dedos de una mano.

En una situación como la anterior, ¿qué hacen por lo general los maestros? Se dirigen a todos los alumnos como si hubieran logrado plenamente el conocimiento. Lo que tienen que hacer, es descubrir lo que ocurre en sus grupos para apoyar a quienes no comprendieron, pero sin descuidar a los alumnos que avanzan regularmente siguiendo su ritmo de trabajo personal. La maestra Parkhurst señala que el objetivo general del Plan Dalton es guiar la energía del niño hacia la organización y realización de sus estudios según su modo de ver las cosas.

La idea de Helen Parkhurst era que cada niño tuviera la oportunidad de regular por sí mismo el ritmo y el curso de su aprendizaje, en vez de imponérselo mediante un programa oficial y el trabajo de un profesor que tiene la obligación de hacer que todos los alumnos avancen al mismo tiempo.

Lo más importante de la propuesta de la maestra Parkhurst es el respeto a la individualidad; se acomoda a las condiciones de los alumnos, se les deja amplio margen de libertad para el trabajo, pero también se refuerza la responsabilidad, la disciplina y se lleva un control de sus avances a través del plan personal de trabajo.

El plan está diseñado con base en las diferencias individuales y en la proporción individual de asimilación. Dice la maestra Parkhurst: “Si tenemos 10 individuos de la misma capacidad en clase, cada uno tendrá una diferente proporción de rapidez para la asimilación de la historia; proporción que variará para las matemáticas y para las ciencias” (1992: 147).

Desde la perspectiva del Plan Dalton a los alumnos se les aviva su curiosidad natural; se les inculca la confianza en sí mismos, en su inteligencia, y se les permite volverse estudiantes responsables, independientes y reflexivos con respecto a su habilidad para tener éxito.

En el Plan Dalton los maestros habrán de cambiar su papel de “primer actor” –en la escuela tradicional– por el “consultor” eficiente y eficaz.

El éxito del Plan Dalton se debió no sólo a la eficiencia desde el punto de vista intelectual (método de aprender “a la medida”), sino porque dicho plan tiene “innegables cualidades: desde la formación del carácter, pues educa en el conocimiento de sí mismo, la autodisciplina, el sentido de la responsabilidad y la capacidad de organizar el tiempo con las propias ocupaciones” (1987: 651).

Un texto de Adalberto Ferrández Arenas, maestro de la Universidad Autónoma de Barcelona, intitulado *La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular*, consultado en la Internet; dice:

“Recuerdo una mañana cálida en Monterrey, en pleno desierto del norte mexicano; estaba leyendo el diario *El Norte*, absorto en las ideas de la columna habitual de Catón; en un momento de la ensimismada lectura, sonreí y volví a leer el mensaje:

Descansaba Adán en el paraíso cuando comenzó a nevar. Los copos blancos caían lentamente. Absorto en su primera observación de la nieve no se percató de la presencia de su Creador. Una tosecilla en el silencio halado le hizo volver a la realidad. –¡Oh Señor! ¡Qué magnífica es tu obra! Cómo caen los copos de nieve, todos iguales y blancos, sin prisa, como si hubiera un sólo impulso que los empujara en su caída.

–No, no, buen Adán, estás muy equivocado, cada copo de nieve tiene una forma y un diseño muy personal. Totalmente distinto a los demás, aunque nacen de la misma nube. Tampoco caen igual, cada uno lo hace de acuerdo con su peso.

Quedó Adán asombrado y, extendiendo la palma de la mano, fue contemplando cada uno de los copos que caían. ¡Todos eran distintos! Cada uno tenía su belleza y desde esa individualidad creaban la larga y ancha planicie blanca, uniforme y monótona en su blancura.

Aún estaba Adán anonadado en su contemplativa postura cuando oyó, en un tono de reproche prospectivo, la voz anterior:

–De ti nacerá una especie en donde todos serán diversos. Cada uno tendrá su individualidad; gracias a ella, formará grupos diversos.”

Ferrández Arenas concluye su relato con una clara referencia a la doctrina de la individualidad, que sustenta la propuesta pedagógica de la maestra Parkhurst. La individualidad, las diferencias personales, son la idea central de su propuesta pedagógica; ella la descubrió y trabajó siempre por esa idea.

Helen Parkhurst escribió sobre su trabajo en varias revistas; mantuvo comunicación con pedagogos europeos; visitó Japón en seis ocasiones donde impartió diversas conferencias y recibió la condecoración del Imperio Nipón por su contribución a la buena educación en ese país. En los Estados Unidos colaboró en varias academias para maestros, pero siguió trabajando con adolescentes e hizo diversos programas de radio. El Plan se ha ganado el reconocimiento internacional por su excelencia académica.

Con el Plan Dalton, la educación que se impartía en América y otros países del mundo ya nunca fue igual; Dalton era una opción para cambiar, era un desafío a cada estudiante para desarrollar la independencia intelectual, la creatividad, la curiosidad y un sentido de responsabilidad hacia dentro y afuera de las escuelas.

Bibliografía

- Abbagnano Nicola y A. Visalburghi (1999). *Historia de la pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación* Tomos I y II (1987). México: Ed. Santillana.
- Diccionario Enciclopédico Quillet*, Tomos I y VIII (1967). Buenos Aires: Arístides Quillet.
- Fernández Arenas, Adalberto. *La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular*. Internet. Dalton School: <http://www.dalton.org>
- Larroyo, Francisco (1964). *Historia general de la pedagogía*, México: Porrúa.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1992). *Las ideas pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires: Lozada.
- Revista *Educación 2001* (2005). Núm. 119, México, abril.

CÉLESTIN FREINET Y LA EDUCACIÓN NATURAL

Jesús Pérez López



El entorno educativo

Célestin Freinet fue un hijo destacado de la gran ola educativa conocida como “La Escuela Nueva”. Este fenómeno educativo se caracteriza por una gran cantidad de aportaciones, novedades y propuestas teórico-metodológicas que ciertamente cambiaron el perfil del trabajo en las aulas; brillantes autores aparecieron en ese tiempo, ellos formaron el entorno donde aparece la obra del Profesor Célestin Freinet.

Sus aportes se caracterizan por ese espíritu innovador de la Escuela Nueva, tiene mucho en común con los demás pedagogos de su tiempo, pero tiene lo suyo muy especial. Las raíces de la Escuela Nueva están en los siglos XVII y XVIII, con las pedagogías de Juan Amos Comenio, Rousseau y Pestalozzi, pero el concepto reciente tiene otro punto de partida y otros autores.

Entre los autores que iniciaron y construyeron el espíritu de la Escuela Nueva están: Los ingleses Cecil Reddie y J. H. Badley (éste, discípulo del primero) que fundaron en Inglaterra una institución con el nombre de “New School”, y otra llamada “Bedales School”; estas escuelas buscaban escapar del modelo intelectualista tradicional.

Hermann Lietz, bajo la influencia del inglés Reddie fundó en Alemania las “Escuelas Nuevas” con el nombre de “Hogares de educación en el campo” en 1888. Edmund Demolins fundó en Francia “L’ecole des Roches”, en 1889 y en 1896, John Dewey fundó la Escuela Nueva en Estados Unidos con el nombre de “University Elementary School”, dependiente de la Universidad de Chicago.

No se puede pasar por alto a la escritora sueca, Elena Key (1846-1926) que escribió en 1900 su libro *El siglo de los niños*; a Luis Gurlitt (1855-1931) que con su libro: *La educación Natural*, propone una pedagogía naturalista, alejada del naturalismo de Rousseau, y a Enrique Scharrelmann, partidario de la “educación por la vivencia”. Éste afirma que “el maestro y los alumnos constituyen cierta comunidad de vida y de trabajo” (Larroyo-1964).

Muchos fueron los autores que se orientaron por esta línea de la Escuela Nueva algunos con propuestas muy agresivas e innovadoras; pero los libros de historia de la pedagogía citan al ginebrino Adolphe Ferriere (1879-1960), como el iniciador de una organización internacional de las escuelas partidarias de las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, él fue el creador de Buseau Internacional del *Ecoles Nouvelles*, en 1899, con sede en Ginebra, Suiza. En ese mismo año, se crearon otras agrupaciones. En Inglaterra se creó la *New Education Fellowship*, en Francia *La Nouvelle Education*, en Alemania la “Liga de Reformadores Radicales de la Escuela” y en Estados Unidos la “Progressive Education

Association”. Recién en 1921 se creó la primera asociación pedagógica internacional, la Liga Internacional de Educación Nueva.

Son muchos los autores identificados con el ideario de la Escuela Nueva. Algunos de ellos no fueron precisamente profesores que hayan vivido la experiencia con grupos de alumnos, pero por su formación profesional, se enlazaron con las ideas pedagógicas. Entre otros citamos a: William James (1842-1910), psicólogo americano, uno de los creadores del pragmatismo, quien en su obra pedagógica *Charla a los maestros* concibe a la educación como un proceso vivo que permite al hombre reaccionar adecuadamente ante las más diversas circunstancias” (Larroyo 1964).

John Dewey (1859–1952) teórico y operador del pragmatismo de William James, decía que “el principio de la acción rechaza el aprendizaje mecánico y formal”; es el más enérgico creador de “la enseñanza por la acción”. William Heard Kilpatrick (1871–1965), uno de los más decididos seguidores de John Dewey, es el autor del “Método por Proyectos”, propuesta teórico-metodológica fincada en la vida de los educandos.

Jorge Kerschensteiner (1854–1932), seguidor de las ideas de Enrique Pestalozzi, opone la “escuela del trabajo” a la “educación memorística”. Adolfo Ferriere (1879-1960) es el creador del internacionalismo de la “Educación Nueva”. Dice que la “Escuela Activa” prepara para la vida; Eduardo Claparede (1873-1940), es un excelente psicólogo e inventor didáctico, él, para evitar malentendidos con el término “Educación Activa” o “Educación Nueva”, prefirió usar el término “Educación Funcional”

Pedro Bovet (1930), un sociólogo francés, sostuvo que el programa de la “Escuela Activa” debe partir de los intereses psicológicos del niño. Juan Piaget (1896-1980), discípulo y colaborador del Dr. Eduardo Claparede, decía que el desarrollo de la inteligencia no se debe al aumento de conocimientos, sino a una nueva estructura mental, o sea, a la forma de cómo se pasa de un estado de menor a uno de mayor conocimiento.

Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), fue un gran promotor de la “Educación Nueva”; repartió su vida profesional en España y Argentina, estuvo exiliado desde 1939.

María Montessori (1870-1952) en toda su obra sostiene que la educación más efectiva es la “autoeducación”. Escribió mucho, entre otras obras: *Antropología pedagógica*, *El método de pedagogía científica* y *La autoeducación en la escuela elemental*; Helen Parkhurst, (1887-1959), creadora del Plan Dalton, en Estados Unidos, su ideario pedagógico tiene como característica la individualización del aprendizaje, fue colaboradora de la Dra. Montessori.

Roger Cousinet (1881-1973), pedagogo francés, fue un resuelto partidario de la pedagogía activa, con otros maestros creó *La Nouvelle education*, que se desarrolló en dos principios: libertad de enseñanza en vez de la coacción tradicional y el establecimiento del trabajo colectivo por equipos. Pedro Petersen (1884-1952), es el creador del Plan Jena, por haber aplicado con originalidad el “Método Cousinet”, en una escuela anexa a la Universidad de Jena, Alemania.

Carlos Wosley Washburne (1889-), creó el sistema Winnetka, uno de los sistemas de enseñanza que mejor realizó los propósitos de la “Escuela Activa”. La técnica empleada en este sistema consiste en organizar los planes y programas escolares en unidades de trabajo que cada alumno realizará conforme a su ritmo con el apoyo de materiales didácticos.

En medio de todos estos pedagogos destacados aparece el ideario educativo de Célestin Freinet (1896-1966). Este autor, tan cerca y a la vez tan alejado de todos, es uno de los más enérgicos creadores de la Escuela Nueva.

Vida y trabajo

El profesor Célestine Freinet nació el 15 de octubre de 1896 en Gars, una pequeña población de los Alpes marítimos de Francia, en una familia humilde. Su origen campesino le permitió cuidar rebaños y trabajar en el campo. Estudió en la escuela normal de Niza, donde obtuvo su título de maestro de primera enseñanza. Ese mismo año (1915) fue incorporado como oficial de infantería en la primera guerra mundial, y allí fue gravemente herido, por lo que recibió la Cruz de Guerra y fue reconocido con la Legión de Honor.

En 1920 fue nombrado profesor adjunto de la escuela rural de Bar-sur-Loup, una población de 1000 habitantes de los Alpes marítimos, próxima a Grosse y a Vence, poblaciones que serán también escenario de su labor magisterial.

Durante este período desarrolló una gran actividad de formación, leyó y recibió la influencia de las obras de Rabelais, Montaigne, Pestalozzi, Rousseau y Marx.

En 1922 viajó a Hamburgo para conocer las propuestas de la pedagogía libertaria, y en 1923, en el II Congreso de la Liga Internacional para la “Educación Nueva”, conoció a Ferriere, Claparede, Bovet y Cousinet, con quienes cultivó una muy estrecha relación.

En 1925 visitó la URSS y estudió el funcionamiento de la escuela soviética que había implantado el régimen socialista. Al mismo tiempo realizó un intenso trabajo de experimentación. Una de sus primeras innovaciones fue la “clase paseo” en la que se observaría el medio natural y humano. Para el profesor Freinet, el estudio del medio sólo tiene sentido cuando se intenta obrar sobre él y transformarlo. Los testimonios de los alumnos sobre esos paseos, darán como resultado “el texto libre”, el “diario escolar” y la “correspondencia escolar”, que comunicará a otras escuelas el contenido de sus testimonios individuales; sin embargo, su mayor innovación fue sin duda la introducción de la imprenta en la escuela.

En 1926 se casó con Elise, quien también era maestra y fue su compañera y más íntima colaboradora durante toda su vida. Es importante señalar que Elise estuvo siempre presente ayudándolo, pues ella escribió libros sobre los trabajos pedagógicos del profesor Freinet.

En 1937 publicó su libro *La imprenta en la escuela* y crearon dos revistas, *La Gerbe* y *Enfatines*. En octubre de ese mismo año se creó la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), se aprobaron sus reglamentos de funcionamiento y se creó un boletín mensual, *La imprenta en la escuela* (PRAXIS: 2000).

En 1928, el profesor Celestine Freinet fue trasladado a la escuela de Saint Paul de Vence y comenzó a diseñar el “fichero escolar cooperativo”, como una forma de desvincularse del uso de los libros. En 1931 apareció el primer número de una publicación que será conocida como la “La Biblioteca del Trabajo” (elaborada por maestros y alumnos). En ese mismo período se publicaba el boletín de la Cooperativa Escolar Laica, cada 15 días, en lugar de cada mes.

En 1935, el profesor Freinet tuvo problemas en la comunidad de Vence, por la forma como atendía la escuela, eso lo condujo a dejar el magisterio oficial y creó su propia escuela, con la ayuda de personas que estimaban su trabajo. Allí puso en práctica sus “métodos basados en el ‘tanteo experimental’ y en la educación por el trabajo” (Enciclopedia 1987). No sólo trabajaba para los niños y la escuela, también militaba en sindicatos, cooperativas y en un partido político francés.

En 1940 fue detenido y confinado en un campo de concentración, a pesar de encontrarse enfermo. Mientras estuvo internado en el campo de concentración, meditaba sobre su experiencia pedagógica y empezó a escribir dos de sus obras más significativas: *La educación por el trabajo* y *Ensayo de psicología sensible*. Luego de quedar libre en 1941, se incorporó a la guerrilla antifascista y llegó a ser dirigente de la Resistencia en la región de Briançon, hasta 1944.

En 1947, regresó a Vence para reabrir su antigua escuela, siempre con Elise, su esposa y compañera, reemprendiendo la publicación de artículos y libros sobre educación. En 1948, se creó bajo su dirección el “Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna” y en 1957, se organizó la Federación Internacional de Movimientos de Escuelas Modernas” (<http://didac.unizar.es/jlbernal/frein3.html>).

El 8 de octubre de 1966, el Profr. Celestine Freinet murió repentinamente en Vence, fue sepultado en Gars, su pueblo natal. Su obra sin embargo sigue viva, sus ideas y propuestas pedagógicas son un desafío para quienes aman y practican el magisterio.

¿Por qué es exitosa la propuesta educativa de Célestin Freinet?

Célestin Freinet es un hombre singular, no sólo por el ideario que sostuvo y su práctica pedagógica, sino también por los acontecimientos que rodearon su persona y las condiciones bajo las cuales se integró como profesor de escuelas rurales.

Estaban muy frescos los hechos de la primera guerra mundial, lo mismo que de la experiencia universal que significó la constitución del primer estado socialista en Rusia. El Profesor Freinet se inclinó por la ideología marxista y desarrolló su trabajo bajo las perspectivas de sus postulados; su ideario pedagógico respiraba la esperanza de la redención de las clases sociales pobres.

Su postura marxista no necesariamente chocaba con los postulados de la “Escuela Nueva”, que conocía bien y por los cuales trabajó con entusiasmo, por eso sus técnicas fueron válidas y se propagaron más allá de las fronteras de Francia.

Ciertamente el profesor Freinet no partió de principio teórico alguno, su pedagogía la fue construyendo con base en sus experiencias y la intuición del maestro que enfrenta sus necesidades en la vida cotidiana de las escuelas. Bajo el imperio de sus vivencias y la fuerza de sus convicciones fue construyendo las categorías pedagógicas que su intuición y las necesidades diarias le fueron dictando.

En esa ruta de su ideario pedagógico tuvo mucho que ver el hecho de que fue tomando conciencia de cómo se trabajaba en las escuelas de su tiempo. Una de las cosas que observó el Profesor Freinet fue lo que ya habían observado gran parte de los pedagogos de su tiempo, que en las escuelas se trabajaba más por la instrucción que por la educación; trataba de superar una escuela tradicional memorista e intelectualista por una educación nueva, por una educación por la acción.

El principio de la acción, como pensaba el Dr. Decroly, rechaza el aprendizaje mecánico, formal y rutinario. La enseñanza por la acción debe orientarse por el interés productivo del niño, en su libertad e iniciativa para participar por su propio crecimiento social.

El espíritu de la Escuela Nueva era huir del papel protagónico del maestro para instaurar el paidocentrismo de una vez y para siempre.

En la escuela antigua o tradicional, la disciplina es represiva, el agrupamiento de los alumnos es homogéneo en función de criterios como la edad, el sexo y la capacidad intelectual; el espacio y el tiempo están delimitados, la unidad organizativa es el aula “cerrada”, el horario es inflexible y los periodos de tiempo se repiten rígidamente, el alumno tiene un papel pasivo, mero receptor de conocimientos y sujeto a normas que no conoce.

Pero Freinet agrega otros ingredientes a esta educación tradicional, los cuales se contraponen a algunas de sus características y aparentemente la alivian de sus lastres, como es la formación de hombres y mujeres dóciles, funcionales al espíritu del capitalismo. Al predominar en su seno un conocimiento libresco y abstracto, la escuela saca a los alumnos de su realidad y les vuelve inútiles para participar en su vida social. “Hace lo imposible por mantener y alimentar el divorcio entre la escuela y la vida y por mantener a los educandos aislados entre sí.”

Como dice Lodi (citado por Palacios), “la obra educativa del maestro sería estéril si la circunscribiéramos exclusivamente al ámbito escolar”. Por eso Freinet propone, con todo y una serie de situaciones en contra, un ideario pedagógico fresco e innovador, incluso agresivo, para hacer efectivos los postulados de la Escuela Nueva.

Impuso y sacó enorme provecho de sus “clase paseo”, sacó a sus alumnos del aula y los llevó a conocer y observar su entorno natural y social, de allí surgieron los “textos libres”. Dichos textos respondían a la necesidad de los alumnos para expresar lo que veían y para hacerlos entendibles, debían ser revisados, corregidos y enriquecidos y se convertían en la base de los aprendizajes de sus discípulos.

Con los “textos libres” surgió el “Diario Escolar”, luego se impulsó la “correspondencia interescolar”, en un intercambio de textos con otras escuelas, y con el uso de la “imprensa” que les enseñó a trabajar por sí mismos, todo este instrumental se convirtió en la “revolución pedagógica” del profesor Freinet.

El “texto libre” tiene un enorme potencial didáctico; su técnica es la siguiente: primero se escribe el texto, que es de por sí una actividad creativa e individual, después se lee ante el grupo, con lo que se ejercita la lectura, la dicción correcta, la entonación y la modulación de la voz, viene luego el comentario del texto y por último ya puede pasarse a la impresión.

El “texto libre” es una técnica que conlleva múltiples valores , porque nace del agrado y de la necesidad de expresión, tiene la función de registrar lo que los alumnos sienten, lo que piensan, lo que temen y lo que aman. Esta estrategia permite que los alumnos analicen su propia realidad; el “texto libre” entraña además otras ventajas relacionadas con el aprendizaje y el conocimiento de la lengua: la expresión escrita, la ortografía y también los aspectos relacionados con la expresión oral.

Mucho antes de llegar a las “clases paseo” y a los “textos libres”, por supuesto hay un trabajo interno previo de aprendizaje de la lecto-escritura, aquí, el profesor Freinet innovó este proceso, porque consideró inútil el método del deletreo y del silabario y optó por lo que ya había señalado el Dr. Ovidio Decroly: “Leer es buscar el sentido de lo que se lee”.

Por eso, se informó con mucho interés de las teorías del Dr. Decroly; la percepción del texto no es sintética, letra tras letra, sino global, según establece la ‘psicología de la forma’. Por consiguiente en el aprendizaje de la lectura es preciso ultimar la propiedad natural de la percepción: ésta es la base de “la lectura global”, la cual desciende hasta llegar a los sonidos, en un proceso analítico. Así surge el método analítico-sintético que Freinet describió y afianzó.

Para Freinet la lectura no puede realizarse en abstracto o en lo imaginario, debe ser una “lectura-trabajo”, debe ser una técnica de vida, debe ser útil, debe surgir de una necesidad. Por eso la imprenta como recurso pedagógico de comunicación constituyó el punto fuerte de innovación en el aprendizaje de la comunicación del pensamiento. La imprenta es un trabajo manual en el que se concreta y difunde el pensamiento, pero es también el lugar donde se concentra y se renueva la corrección del idioma.

En cuanto al dominio de la ortografía, los alumnos mismos consultarán el diccionario cuando lo necesiten, Freinet también acude en apoyo de los alumnos, pero no será bajo la forma de una enseñanza tradicional o una metodología formalista y abstracta, sino por necesidades concretas; algunas veces habrá explicaciones, se impartirá una lección, pero nunca se sobrecargará la memoria con reglas abstractas.

En cuanto al cálculo, el profesor Freinet, fiel con su ideario pedagógico enseñó la matemática aplicándola en la vida real de los estudiantes, para eso echó mano de todas las actividades que los alumnos vivían: fabricación, cultivo, crianza, comercialización, medidas de longitud, de volumen, de peso, problemas planteados por la alimentación de los conejos, las gallinas, la adquisición de semillas, la venta de las cosechas..., todas son

ocasiones para “calcular en vivo” y en este caso, al igual que en el aprendizaje del idioma, es preciso aprender las reglas del cálculo y del razonamiento. En relación con la forma tradicional de la enseñanza de las matemáticas, aquí la diferencia es que el aprendizaje surgía de la aplicación en problemas prácticos que les planteaba la vida cotidiana.

En cuanto a la enseñanza de la geografía y la historia, al igual como lo hizo en el aprendizaje del idioma y del cálculo, el profesor Freinet procura que se parta de observaciones concretas.

“Pero lo fundamental para Freinet no es sólo la observación; está también, sobre todo, la necesidad de comprender y la necesidad de actuar”, pues la ciencia no es algo acabado que deba enseñarse dogmáticamente, lo más importante es la observación, pero también el análisis y las reflexiones que deben compartirse y valorarse, es importante crear, inventar instrumentos que nos permitan asegurar la certeza de nuestros conocimientos y responder a ese hallazgo.

Es indudable que el objeto de la historia está alejado en el tiempo. La geografía evoca y sitúa espacios inaccesibles, por eso se partirá del medio inmediato de los alumnos. “En historia se intentará reconstruir la de la localidad mediante la investigación y el estudio de los monumentos y los diversos vestigios, pero también mediante los relatos de los ancianos, que se grabarán en magnetófonos o de los que se tomará nota. En geografía, el estudio de la granja, de las fábricas locales, de las vías de comunicación, del tipo de hábitat, de la fauna y la flora... Constituirán el punto de partida de una investigación más general, en las que las respuestas se hallarán en la lectura de obras de las bibliotecas de trabajo establecidas con este fin” (<http://www.educar.org/articulos/Freinet.asp>).

La expresión artística en la escuela debe estar ligada a la vida, en especial la pintura. Con estas creaciones se ilustran los textos y aparecen los dibujos grabados sobre lino, que es la forma especial de la impresión. “Se pintan cuadros grandes individualmente o en grupo. Existe desde luego, un estilo propio de las producciones Freinet, que figuran en *L’art enfantin*, publicación dedicada al arte pictórico y a la poesía”. En 1932 escribió una serie de artículos sobre el dibujo infantil y afirma que éste es una especie de test global de la personalidad del niño, afirma que el dibujo y la pintura permiten al niño hacer la síntesis de los momentos de esa evolución.

Hay una serie de aspectos característicos del ideario pedagógico del Profr. Freinet que lo identifican con las ideas de la Escuela Nueva y otros que son muy originales de su sistema pedagógico. A continuación se mencionan algunos de esos aspectos.

1) *La imprenta* es una de sus creaciones más originales y más revolucionarias en el sistema educativo del profesor Freinet.

2) *La disciplina*. Freinet dice que ese término debería de desaparecer del vocabulario pedagógico, afirma que “la disciplina es necesaria cuando en la clase no hay una actividad libre como la base de toda su organización. La disciplina es necesaria para reprimir las aspiraciones del niño o para obligarlo a hacer tareas que no le agradan, ya que él, cuando participa en algo que le apasiona, se disciplina automáticamente” (Moreno: 6).

3) *El disco*. En 1930 el profesor Freinet tomó el disco como instrumento pedagógico, ya que lo consideraba como una ventana abierta al mundo, un medio para conocer o un guía, por lo tanto puso en marcha la discoteca escolar, la cual se integraban con cantos de pájaros, gritos de animales, vendavales, lluvia, tempestades y cantos folklóricos de varios países.

4) *El juego*. Freinet dice que es absurdo querer separar el juego del trabajo o el trabajo del juego porque el niño juega trabajando y trabaja jugando. “Freinet entiende que la alegría del trabajo es esencialmente vital, y más vital que el juego; considera que si se les ofrece a los niños actividades que les interesen profundamente, que los entusiasmen y los movilicen enteramente, éste es el camino de la verdadera educación, ésta es la razón de llamar a tales juegos: juego-trabajo. (*Métodos y técnicas de Freinet*: 2).

5) *No separar la escuela de la vida*. “La escuela de Freinet es una escuela viva, continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo y del medio. (Palacios: 93). Las enseñanzas parten de la observación de la vida cotidiana, hay una relación estrecha entre lo que sucede diariamente fuera de la clase, en la calle, en el campo, en los diferentes trabajos de la gente que al ser observados dan lugar a reflexiones que puedan aportar para la clase de geografía, de aritmética, de ciencias” (Moreno Cuevas: 9).

6) *La acción*. Afirma el profesor Freinet que el origen de todo conocimiento no es la razón, sino la acción, la experiencia, el ejercicio; todo debe ser pasado por la experiencia de la vida y esta experiencia sólo debe ser buscada en la acción, a esa acción le llama *el trabajo*. (Palacios: 99)

7) *Tanteo experimental*. Freinet, igual que todos los pedagogos de la Escuela Nueva, mantiene una postura de crítica a la escuela tradicional por lo que tiene de intelectualista; critica que “los procedimientos escolares parten de lo intelectual, de la teoría de la ciencia abstracta y tratan de dirigirse hacia la práctica, hacia lo real. Se trata de un camino anormal, pues el método natural parte de la vida normal, real, cotidiana y de la ley: “el sentido común y la experiencia dicen que... el proceso general del tanteo universal ha estado desde siempre en la base del aprendizaje de la lengua y del andar”. (Celestine Freinet: 1985.)

8) *Escuela del trabajo*. Fiel a los principios de la Escuela Nueva, la acción o el trabajo es el gran motor y genera la filosofía de la pedagogía popular”. El trabajo creador libremente elegido y adoptado por el grupo es el gran principio, el fundamento mismo de la educación popular. De él arrancarán todas las adquisiciones y con él se afirmarán todas las potencialidades del niño”. (Moreno Cuevas: 13)

9) *La escuela centrada en el niño*. En la pedagogía de Freinet, el niño es el centro regulador de todo el trabajo didáctico, es el punto de partida y punto de llegada de toda la dinámica escolar, por eso se busca que ponga en juego su ritmo de aprendizaje, pero a la vez se procura que madure en su responsabilidad, en su autonomía y en su socialización.

10) *No al adoctrinamiento*. El niño no debe tener modelos ni paradigmas a seguir, se busca que parta de él, de sus intereses, de sus necesidades, de su curiosidad, se trata de que él en compañía de sus compañeros y con la orientación del maestro vaya construyendo sus

propios procesos de aprendizaje. No hay catecismo, ni dogmatismos, no hay órdenes que cumplir porque las reglas surgen de la misma convivencia y de su motivación.

11) *El maestro*. En la escuela tradicional, el maestro es el que educa a los alumnos, es el que sabe y el alumno no. En la Escuela Nueva, eso se transforma: el centro de la escuela ya no es el maestro sino el alumno. Es éste el protagonista nuevo, el autor principal de su propio aprendizaje.

12) *Las invariantes pedagógicas* es una de las aportaciones escritas más significativas. Jesús Palacios (2002) se refiere así a esa obra: "... son aquellos principios inmutables a los que debe someterse toda acción educativa". Aquí se mencionan 3 de las treinta que él menciona y explica:

- El niño es de la misma naturaleza que el adulto; la diferencia es de grado, no de naturaleza.
- A nadie le gusta que le manden autoritariamente; en esto el niño no es distinto del adulto.
- Todo individuo quiere triunfar. El fracaso es inhibitorio, destructor del ánimo y el entusiasmo.

13) *Freinet en México*. Freinet apenas es conocido en México. Los profesores Herminio Almendros y José de Tapia escribieron sobre la obra educativa de Freinet. Este último fundó escuelas en Oaxaca y en el Distrito Federal, donde implantó por un tiempo, las técnicas de Freinet, pero no tuvo éxito y poco a poco fue desapareciendo esta línea pedagógica.

La pedagogía de Freinet es una pedagogía singular, no es la aportación de un teórico, es la experiencia exitosa de un profesor rural de Francia de los inicios del siglo XX. Todas sus experiencias, todas sus creaciones, su militancia y su participación en los eventos pedagógicos internacionales, incluyendo su obra escrita, está allí; muchos países hicieron suyo su ideario y sus técnicas de trabajo escolar. Muchos siguen considerando válida su teoría, con independencia de su orientación ideológica, sobre todo porque nos da una lección de creatividad, de imaginación, pero sobre todo, nos muestra la mística que puede mover al maestro cuando se identifica con su trabajo.

Otros devalúan su obra y critican sobre todo su militancia política, pero ahí está su ideario, ahí están sus técnicas, sus libros, sus ideas, muy respetables, si algunos pueden superarlas, qué bien, la ciencia pedagógica se enriquece y la humanidad avanza.

Bibliografía

- “Freinet, un federador de hombres”, en <http://didac.unizar.es/jlbernal/freinet3.html>
- Célestin Freinet, en <http://www.educar.org/articulos/Freinet.asp>.
- Diccionario de la Ciencia de la Educación*, Tomos I y II (1987). México: Santillana.
- Freinet, Célestin (2002). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna* (35ª edición), México: Siglo XXI.
- Freinet, Elise (1994). *Pedagogía Freinet*, México: Trillas.
- González Mendoza, Graciela (1985). *Cómo dar la palabra al niño*, México: El Caballito.
- Larroyo, Francisco (1964). *Historia general de la pedagogía*, México: Porrúa.
- Le Grand, Louis (2005). Célestin Freinet, en <http://www.educar.org/articulos/Freinet.asp>.
- Moreno Cuevas, José Patrocinio (2005). *Célestin Freinet*, Internet.
- Palacios, Jesús (2002). *La gestión escolar*, México: Coyoacán.
- Pedagogías del siglo XX* (2000). Barcelona: Cipraxis.
- Pedagogías del siglo XX* (2000). Cipraxis: Barcelona.

ANTÓN S. MAKÁRENKO Y LA PEDAGOGÍA SOVIÉTICA

Arturo Flores Sánchez



Su vida. Datos biográficos

Makárenko fue el pedagogo soviético por excelencia y el más conocido del régimen comunista. Pese a la declinación de la ideología en que surgió su pedagogía, su lectura y el conocimiento de su obra siguen teniendo un valor intrínseco que va más allá de lo historiográfico.

Nació en Bielopolie, provincia de Járkov, entonces capital de Ucrania, el 1 (día 13 del nuevo calendario) de marzo de 1888 y murió el 1 de abril de 1939, mientras viajaba hacia Moscú en el ferrocarril suburbano, de un ataque cardíaco. Su padre Semión

Grigorievich era un obrero pintor que trabajaba en un taller ferroviario. Antes de pasar a vivir a Bielopolie trabajó en Kriukov, donde se casó con Tatiana Mijailovna Dergachova, hija de un soldado del ejército zarista.

Fue el segundo hijo en la familia, niño débil y enfermizo, aunque su desarrollo fue normal. A los cinco años ya sabía leer y lo hacía en abundancia y con avidez. En aquellos años se hizo patente en él un carácter observador poco común, el deseo de buscar las causas que estaban detrás de cada fenómeno.

Estudios formales

A los siete años, en 1895, ingresó a la escuela.

En 1900 se inauguraron en Kriukov unos talleres ferroviarios, en los que trabajó su padre primero como oficial pintor y después como jefe del taller de pintura. Kriukov era un suburbio de la ciudad industrial de Kremenchug, a orillas del río Dniéper. Antón ingresó en la escuela urbana de Kremenchug donde pronto destacó por su erudición y conocimiento de los clásicos rusos y extranjeros, además sus conocimientos ya tocaban los temas de filosofía, astronomía y ciencias naturales con cierta profundidad.

En 1904, a los dieciséis años, terminó sus estudios en el Instituto con excelentes calificaciones en todas las asignaturas y luego ingresó en unos cursos pedagógicos de un año que preparaban maestros de párvulos.

Primeras experiencias como maestro

En 1905 Makárenko terminó el curso y para ese mismo año empezó a trabajar como maestro en la escuela primaria, situada en el recinto de los talleres ferroviarios donde trabajaba su padre. Era un profesor extraordinario. Tenía muchos conocimientos y además sabía transmitirlos; enseñaba a pensar y a razonar.

Makárenko descubrió que para educar no sólo hacía falta enseñar, sino comprender la originalidad de cada discípulo y tomar en cuenta sus características individuales.

En su formación influyeron mucho los agitados acontecimientos políticos de aquellos años. La revolución de 1905 retumbó como un eco en todos los rincones de Rusia, estimulando las mentes, despertando la conciencia y llamando a la rebelión contra la autocracia zarista.

En Kriukov, Makárenko y sus amigos de la escuela estaban suscritos al periódico legal bolchevique *Nueva Vida*. Paulatinamente fue formándose un círculo de intelectuales local que se reunía en casa de uno de ellos, discutían sobre temas diversos, incluidos los políticos, y cantaban himnos revolucionarios.

En 1911, Makárenko fue nombrado inspector de la escuela ferroviaria de la estación de Dolinskaia. Entonces, inspeccionar significaba tanto como dirigir y Makárenko dio a sus nuevas responsabilidades un rasgo creador. En sus clases sabía combinar lo cognitivo con lo emocional, sabía ocupar el tiempo libre de sus alumnos con pequeñas distracciones: hacía funciones de teatro, organizaba veladas de máscaras y juegos diversos. Las medidas educadoras de Makárenko maravillaban ya entonces por su originalidad.

Sus contemporáneos lo describían como “De estatura poco más que mediana, delgado y esbelto, con una cabeza grande, rapada a cepillo, rostro en el que sobresalía la nariz, siempre con anteojos, pues padecía de miopía, tras los cuales, brillaban unos ojos grises. Poseedor de una cultura exhaustiva, sabe gastar y apreciar una broma, posee una fidelidad a toda prueba así como una gran capacidad de comunicación”.

En Dolinskaia, como antes en Kriukov, Makárenko encabezó un círculo revolucionario y educativo. Además de los intelectuales, pertenecían también al círculo algunos ferrocarrileros, que se reunían los domingos en un lugar cercano a la estación. En estas reuniones, Makárenko condenaba a la autocracia, hablaba de la necesidad de realizar transformaciones revolucionarias, de la libertad y de la democracia.

En 1914 se abrió en Poltava el Instituto Pedagógico, que preparaba maestros para las escuelas de segunda enseñanza. Makárenko, aprobando los exámenes de ingreso, se matriculó como estudiante. Ingresó en el Instituto siendo ya un hombre maduro, tenía 26 años, y empezó a estudiar la pedagogía y la literatura histórica y filosófica. En 1917 Makárenko terminó el primer curso y pudo ocupar cargos de dirección en las escuelas de segunda enseñanza.

Una nueva etapa en la vida de Makárenko comenzó con la Revolución de Octubre.

A comienzos de 1918, Makárenko regresó a la misma escuela en la que hacía trece años había empezado su trabajo como maestro. La escuela ferroviaria de Kriukov había sido transformada en escuela de segunda enseñanza, nombrándolo director. Pero los imperialistas habían desatado la guerra civil contra los *soviets* y en el lugar donde trabajaba estaban presentes las bandas contrarrevolucionarias y los ocupantes alemanes. Sólo en los últimos días de 1919 el Ejército Rojo liberó definitivamente Kremenchug y Kriukov y a comienzos de 1920 el poder soviético pudo establecerse en toda Ucrania.

En agosto de 1919 Makárenko, en Poltava, se hizo cargo de la dirección de la escuela primaria. En 1920, a causa de la falta de locales, en la escuela que dirigía se alojó la sección provincial de economía nacional. La primera mitad del día trabajaban en la escuela los funcionarios de este departamento y, en la segunda mitad, acudían los niños. Estudiar y hacer experimentos creadores en aquellas condiciones, era muy difícil.

La colonia Gorki

En septiembre de 1920 le propusieron dirigir una colonia para delincuentes juveniles recién formada, ubicada a seis kilómetros de Poltava, a lo que accedió.

El inicio de su trabajo en la colonia fue bastante difícil. Cinco edificios de ladrillo en el más completo abandono: en las habitaciones no había absolutamente nada, ventanas, puertas y estufas, todo lo habían quitado. Después de dos meses, cuando uno de los edificios se había rehabilitado, llegaron a la colonia los primeros seis alumnos, muchachos de 16 a 17 años, delincuentes sociales que, aunque no ofendían a los maestros, simplemente, los ignoraban por completo. Uno de estos primeros educandos no tardó en realizar un atraco con asesinato y fue detenido en la propia colonia.

Sin saber qué hacer, cómo abordar a los muchachos, Makárenko y sus pocos auxiliares – Kalina Ivánovich Serdiuk, Ekaterina Grigórievna y Lidia Petrovna– acudieron a los libros de pedagogía, pero la teoría pedagógica de poco servía en esas circunstancias. “Con todo mi ser sentía que debía apresurarme, que era imposible esperar ni un solo día más. La colonia estaba adquiriendo cada vez más el carácter de una cueva de bandidos.” (A. Makárenko, 1935:16) Vio que para salvar la situación necesitaba realizar un análisis propio y concreto.

Makárenko cuenta el caso de Zadórov, uno de los alumnos a quien tuvo que golpear debido a su insolencia, ya que de no haberlo hecho, el colectivo prácticamente se hubiera disgregado. Esa fue una tentativa desesperada de controlar la situación, una salida violenta a las emociones y desde la visión de muchos teóricos, un absurdo pedagógico. Sin embargo, fue el influjo emocional, precisamente, el que venció la indiferencia y el descaro de los colonos. Comprendieron que para devolverles una fisonomía humana, Makárenko se había jugado a una carta lo último, la propia vida, que era lo único que le quedaba por jugarse.

El caso ocurrido con Zadórov convenció a Makárenko de que con procedimientos parecidos, así como por el método de influencia sucesiva, sobre uno o sobre otro colono, no conseguiría nada. Pero si este método no valía y no había otro, ¿qué hacer, entonces? Él mismo debía crear nuevos métodos de educación, crearlos allí, en la colonia, con aquel grupo de delincuentes juveniles.

Los perfiles de la nueva metodología de educación ya se presentían en la experiencia del propio Makárenko. Para educar a todos a la vez, hay que tener la perspectiva necesaria, igualmente comprensible para todos. Así podría ser levantada la economía de la colonia y satisfacer completamente las demandas más urgentes tanto materiales como culturales de

los colonos. Debería organizarse la vida de tal manera que los propios colonos fueran los que respondieran por todo: por los edificios, por el plan de producción, por la distribución de los ingresos, por la disciplina. Ellos mismos deberían educarse unos a otros, exigir, subordinarse, respetarse, merecer la estima, preocuparse y ayudarse mutuamente.

La colonia era un complejo social único, de la pertenencia a ella se enorgullecían en igual medida tanto los educandos como los educadores: era lo que se llama colectividad.

Las primeras soluciones teóricas fueron respaldadas por los hechos. En primer lugar, se emprendió el combate contra la necesidad. Para marzo de 1921 en la colonia había hasta treinta jóvenes, en su mayoría vagabundos que se dedicaban a robar en la ciudad. Para terminar de una vez con el robo se exigía una determinada situación pedagógica y Makárenko aguardaba el momento propicio.

Entre tanto, comenzaron también los robos en la colonia. Se robaba a diario. Robaron desde dinero hasta comestibles. Makárenko supuso que los colonos se lanzarían contra los ladrones. Pero otra vez se equivocó: si bien es verdad que los jóvenes se apenaron, no se sumaron a la indignación de los maestros.

Finalmente encontraron al ladrón. Era Burún, uno de los primeros seis colonos. Estaba claro que los esfuerzos anteriores para orientar la conciencia de los educandos hacia los intereses comunes, no habían sido en vano. Cuando Burún dijo a sus compañeros colonos que ellos no eran quiénes para juzgarle, finalmente, la opinión social apareció.

Por fin, el momento favorable había llegado. Tras la primera victoria, Makárenko siguió desarrollando nuevas reservas de su pedagogía innovadora. Su idea principal era lograr un giro decisivo: conseguir que la noción “*nuestro*” pasara a formar parte definitiva de la conciencia de los colonos y se convirtiera en el punto de partida de todo el trabajo educativo en lo sucesivo.

Gracias a la influencia de Makárenko, los educandos llegaron a interesarse por la economía de la colonia, trabajando en sus campos, huertas y en el jardín frutal. Los colonos pusieron bajo su cuidado el bosque estatal contiguo a sus posesiones, colocaron vigilantes en el camino, donde cada noche se cometían robos y asesinatos, y se lanzaron a una ofensiva contra los campesinos locales y los aguardenteros furtivos.

La lectura especialmente, dentro del trabajo instructivo, desempeñó un enorme papel en la transformación de la conciencia de los colonos. Se leía mucho y se organizaban lecturas colectivas en los dormitorios, en particular de Gorki. A los muchachos les asombraban las novelas autobiográficas.

La comuna y su organización

La innovadora organización de la colectividad proporcionaba un gran efecto educativo. La célula estructural en la colonia era el destacamento, que constaba de 10 a 15 colonos, mandados por un jefe. La forma de configurar los destacamentos fue teniendo variantes hasta que Makárenko concluyó que lo más adecuado, eficaz y formativo de constituirlos era integrarlos con colonos de distintas edades: desde los más chicos hasta los mayores. El

destacamento constituía la colectividad primaria a partir de la cual se organizaba la vida del colectivo completo de la colonia, que tenía como máximo órgano de dirección al consejo de jefes. Además de los destacamentos permanentes había destacamentos mixtos que se formaban para un plazo no mayor de una semana; se ocupaban de la realización de una tarea temporal y eran disueltos en cuanto ésta se había cumplido.

Esta nueva forma de organización de la colectividad abría horizontes para solucionar tareas educativas muy sutiles y complejas.

El consejo de jefes nombraba responsables de los destacamentos mixtos a todos los educandos, por turno, excepto a los menos capaces. Gracias a los destacamentos mixtos, el papel de jefe de destacamento permanente se limitaba un tanto. Éste salía a la tarea como cualquier otro del destacamento mixto, subordinándose durante el cumplimiento de esta misión al jefe del destacamento mixto. Tal estructura organizativa móvil impedía que hasta la individualidad más fuerte estuviera por encima de la colectividad.

Para los dos años de su funcionamiento Makárenko tuvo la necesidad de hacer una síntesis teórica sobre el trabajo práctico en la colonia ya que éste era muy edificante. Sus puntos de vista en cuanto a los problemas principales de la teoría pedagógica los expuso en la solicitud al Instituto Central de Organizadores de Instrucción Pública (1922).

Consideró como problemas fundamentales de la ciencia pedagógica los siguientes:

1. Creación de un método científico de investigación pedagógica. En la actualidad, se considera como el ABC que el niño es el objeto de la investigación pedagógica. Esto parecía incorrecto para Makárenko. Objeto de investigación por parte de la ciencia pedagógica debe considerarse el hecho.
2. Centrar la atención para con la colectividad infantil como un todo orgánico. Para ello se precisa reestructurar toda la psicología del trabajador escolar.
3. Renunciar completamente a la idea de que para una buena escuela se necesitan, en primer lugar, buenos métodos dentro de la clase. Lo que se precisa sobre cualquier otra cosa, para una buena escuela, es un sistema científicamente organizado de todas las influencias.
4. La psicología no debe ser el fundamento de la pedagogía, sino la continuación de la misma en el proceso de realización de la ley pedagógica.
5. La escuela rusa de trabajo debe reestructurarse totalmente, puesto que actualmente, por su concepción, es burguesa. Sólo la organización de la escuela como una economía la hará socialista.

Makárenko decidió exponer estos puntos de vista bajo el aspecto de monografía teórica, para lo cual fue a estudiar a Moscú al Instituto Central de Organizadores de Instrucción Pública, donde estuvo una corta temporada. Los colonos le bombardeaban con cartas pidiéndole que regresara. Finalmente llegó a Moscú un telegrama urgente del jefe de la Sección de Instrucción Pública de Poltava y Makárenko tuvo que regresar a la colonia.

Para el verano de 1925 la colonia Gorki alcanzó su máximo esplendor pedagógico y económico. Era ya una institución educacional próspera en la que el bienestar material se

conjugaba con una vida cultural multifacética de jóvenes y pedagogos. El estudio en la escuela se compaginaba con el trabajo en los campos y en una granja porcina propia. La colonia tenía un teatro y una banda de música. La colonia era un vergel y asombraba por su limpieza. Pero lo mejor eran los propios jóvenes: parecía que no habían tenido nunca nada de común con aquellos sucios vagabundos que habían llegado a la colonia.

La columna vertebral política de la colonia era la organización del Komsomol, la organización de los jóvenes comunistas. Makárenko y los educandos mayores tuvieron que luchar mucho tiempo antes de que en las instancias, de las que dependía ser o no ser Komsomol en una colonia de delincuentes, dijeran que sí. Sólo en 1925 este problema se resolvió favorablemente.

Entonces se envió a la colonia a Tijon Néstorovich Kóval, primer instructor político; bajo su dirección, la organización del Komsomol de la colonia aumentó en 1928 hasta 250 miembros. Este era el núcleo en torno al cual se cohesionaba toda la colectividad en un espíritu ideológico, político y cultural.

El otoño de 1925, la colonia conmemoró el quinquenio de su existencia.

El movimiento es lo fundamental en la vida de la colectividad, la detención es su muerte. Makárenko descubrió esta ley fundamental, pedagógica y socialmente, cuando el establecimiento que había dirigido alcanzó su punto más alto, cuando sólo quedaba multiplicar lo logrado. Como estratega pedagógico de experiencia, comprendió que este síntoma podía transformarse en un fenómeno temible. La colectividad necesitaba con toda urgencia otra perspectiva, nueva, atractiva y difícil de alcanzar.

El problema sobre el futuro de la colonia, acerca de los nuevos caminos a seguir, fue planteado en la asamblea general y durante un cierto tiempo tuvo pendiente a la colectividad de la elección de la nueva perspectiva. Lo más atrayente les parecía el trasladarse a la rica y fértil Siech Zaporozhie. Se proponían poner allí en cultivo grandes áreas de siembra y ocuparse de la ganadería intensiva. Pero todos los debates terminaron decidiendo trasladarse a Kuriazh.

A seis kilómetros de Járkov se encuentra Kuriazh. En el recinto de un monasterio se descomponía una colonia juvenil. Makárenko y sus muchachos de la Colonia Gorki se propusieron transformar este lugar en un establecimiento normal juvenil, acabar con el pillaje. Esta fue una decisión que, por sí misma, evidenciaba hasta qué alturas se había elevado la conciencia de los colonos.

Makárenko elaboró un plan detallado para la toma de Kuriazh. El 9 de mayo de 1926, junto con cuatro maestros y once alumnos llegó a Kuriazh. En una semana prepararon los locales y realizaron un trabajo preparatorio de carácter psicológico. El 15 de mayo la colonia Gorki en pleno entró en Kuriazh. Ciento veinte gorkianos reestructuraron con rapidez la vida en Kuriazh.

En la toma de Kuriazh desempeñó un papel digno de mención la organización gorkiana del Komsomol dirigida por Koval, de entre cuyos miembros se formó el destacamento mixto de vanguardia. Ellos formaron el centro político y organizador de la nueva y unificada colonia.

¿Cómo pudo ser que esos delincuentes de costumbres rapaces, egoístas, con una mentalidad individualista, de repente, se encontraran en el papel de educadores? Tuvo gran trascendencia decisiva la nueva sociedad socialista pero antes también había instituciones semejantes en Kuriazh, con la singularidad de que los requisitos eran mucho mejores que los de la colonia de Poltava. La cercanía de la capital, las asignaciones materiales y la probabilidad de relacionarse con la cultura urbana, todo esto lo habían tenido a su orden los educadores de Kuriazh. Pero ellos no contaban con los métodos pedagógicos con los que Makárenko creó la colectividad en la colonia Gorki.

Estaban a la vista los éxitos prácticos de Makárenko y, sin embargo, eran criticados con dureza sus métodos de trabajo, en particular los hallazgos de orden organizativo. ¿Por qué destacamentos y no clases? ¿Por qué jefes y no responsables? ¿Por qué consejo de jefes y no comité de alumnos? Así se dirigían a Makárenko funcionarios de la Instrucción Pública, pedagogos, teóricos e incluso algunos dirigentes del Komsomol. Makárenko les explicó las cualidades de sus métodos pero, con frecuencia, tenía que defenderse de incesantes críticas.

El éxito obtenido de la acción educativa en Kuriazh convenció a Makárenko de que la metodología elaborada por él en la colonia Gorki era más conveniente que la que le proponía la autoridad. Confiando en la fortaleza de su sistema educativo, presentó en 1927 un proyecto para unificar las 18 colonias de trabajo de la región de Járkov en un complejo pedagógico único.

Esta fue una idea socio-pedagógica, singular por su magnitud y trascendencia, pero los oponentes de Makárenko, “los olímpicos” como él los llamaba, supieron inducir contra este experimento a funcionarios muy influyentes y con cargos de gran responsabilidad.

Un sistema de autogestión económica: La comuna Dzerzhinski

En el verano de 1927, le solicitaron su opinión pedagógica sobre la comuna de trabajo Félix Dzerzhinski que acababa de organizarse en Járkov. Desde el 3 de septiembre de 1928, se encargó de la dirección del trabajo en esta comuna. El nuevo establecimiento educativo había sido pensado como monumento al revolucionario Félix Dzerzhinski, el primer jefe del organismo de inteligencia soviético, la Checa, e iniciador del programa estatal de lucha contra el vagabundeo infantil. La comuna ocupaba edificios construidos específicamente para ella en las afueras de Járkov. Tenían todo lo necesario para la vida y estudios de los jóvenes. Fueron dueños de esta riqueza los cincuenta colonos gorkianos, que se trasladaron a la comuna con Makárenko, continuando así, en nuevas condiciones, la vida de la anterior colectividad. Makárenko dirigió por poco tiempo tanto la Colonia Gorki como la Comuna Dzerzhinski, hasta que tuvo que dejar la dirección de aquella en 1928.

Quienes crearon la comuna se habían olvidado de los talleres artesanos para las necesidades del autoservicio; eran el único sitio donde los comuneros podían trabajar. Pero solucionaron el problema: Makárenko invitó a la comuna a un administrador de experiencia que pronto

organizó talleres para la producción de mercancías deficitarias. Los éxitos comerciales de esta empresa fueron tan grandes que desde junio de 1930 la comuna logró su autogestión económica. Al cabo de un año más obtuvo un préstamo bancario y construyó en pocos meses una fábrica para producir taladradoras eléctricas. La producción de estos instrumentos, que se traían del extranjero, fue asimilada en mes y medio por los comuneros de 13 y 14 años de edad que manejaban la maquinaria en las que se hacían los aparatos.

Al pasar otro año, los comuneros montaron otra nueva empresa: una fábrica de cámaras fotográficas. En 1932, la víspera de su quinquenio, la comuna sacó la primera serie de cámaras.

Con las fábricas, la educación laboral se hizo educación productora, es decir, alcanzó el nivel pedagógico más alto. Alternando durante el día los estudios con el trabajo, cuatro horas en la fábrica más cinco horas en la escuela, los comuneros no sólo estudiaban y eran obreros, sino que también leían, practicaban deporte y se distinguían por sus conocimientos políticos.

Al igual que en la colonia Gorki, la organización del Komsomol, creada a principios de 1928, era el núcleo político y educador. Para 1930 el número de komsomoles ascendió hasta 70. Makárenko dijo que el Komsomol se hizo en la comuna el verdadero dirigente de la colectividad.

El principio de autogestión reportaba al Estado, sólo de ganancia neta, cinco millones de rublos al año. Además, compensaba por completo los gastos para la escuela, salarios de los maestros, de vivienda comunal, de alimentación, para el pago de becas a los antiguos comuneros que estudiaban en los institutos y el mantenimiento de la fábrica. Tenían una de las bandas de música mejores de toda Ucrania, invitaban a los artistas a dar charlas y compraban sus entradas para el teatro.

Los que influyeron en Makárenko

Obviamente quienes más influyeron sobre nuestro personaje fueron Carlos Marx, Federico Engels y Vladimir Illich Uliánov Lenin.

La educación comunista está basada en los principios salidos de la propuesta socio-política del marxismo-leninismo. Se parte del cuestionamiento de la explotación capitalista y pretende elevar a las masas explotadas a una situación en la que puedan desarrollar todas sus potencialidades físicas, mentales y espirituales, para lo cual se propone un modelo educativo que vincule la vida del trabajo con la escolar. Se pretende hacer de la rutina laboral un acto consciente para llegar a eliminar la división social del trabajo entre el trabajo intelectual y el manual, además de buscar el dar una formación cultural o espiritual que permita el disfrute de los bienes espirituales producidos por la humanidad y contribuir al saber universal a través de una cultura proletaria.

Este principio es determinante en la obra de Makárenko. Además puso especial énfasis en la organización de la escuela como colectividad.

Makárenko orientó su pedagogía a la formación de hombres capaces de, a su vez, ser constructores activos del comunismo. Seguro de las posibilidades que veía en la educación y decidido a participar en las tareas colectivas de su país.

Cuando inició su trabajo en la Colonia Gorki, sin técnicas ni instrumentos educativos, lo único que posiblemente tenía claro era que su pedagogía debía ser una pedagogía comunista, bolchevique. La práctica lo fue dotando de lo que carecía, es decir, técnicas e instrumentos, le dio conocimientos pedagógicos. Éstos fueron fruto de su trabajo y su lucha diaria. Detrás de ello estaba su militancia comunista. La confianza de Makárenko en el comunismo fue tal, que vio en él no sólo la panacea de todos los problemas, además de un antídoto contra los fracasos en general y los educativos en particular. Una persona que se encuentre de acuerdo con la línea soviética, estará embebida de la moral comunista y hará de su vida una permanente realidad de los principios del comunismo. El trabajo pedagógico no podía ser menos que exitoso si estaba basado en esa misma dirección comunista.

Su posición pedagógica

El trabajo de Antón Semiónovich Makárenko se muestra como el fruto de una actitud y un ideario pedagógico cargado de originalidad y producto de una empresa política y social, la edificación de la sociedad comunista a la que Makárenko dedicó los mejores de sus esfuerzos. Su pedagogía se asienta en tres principios: la colectividad, el trabajo socialmente productivo y la autoridad carismática del educador.

Su trabajo fue difícil, pues tuvo que enfrentar infinidad de problemas, comenzando por su propia falta de experiencia y conocimientos para convivir entre delincuentes, pasando por la resistencia que los propios jóvenes le oponían, así como las dificultades económicas y materiales, hasta aquellos obstáculos generados por otros educadores y autoridades que no entendieron y desaprobaron su trabajo y que lo consideraban un pedagogo controvertido.

Como vimos, en su primera etapa de actividad pedagógica se le asignó la Colonia Máximo Gorki (1920-1928) para delincuentes menores de edad, posteriormente se le trasladó a la Comuna Félix Dzerzhinski (1928-1935). En ésta desarrolló la segunda etapa, que duró hasta su muerte. En la Comuna se dedicó a difundir sus principios educativos por medio de conferencias dirigidas a maestros y padres de familia, las cuales fueron reunidas y publicadas en español bajo el título de: *Problemas de la educación escolar*. Fue en la Comuna Dzerzhinski donde escribió su primer libro, *Marcha del año 30*, tiempo después escribió el *Poema pedagógico*, su obra máxima, el cual se publicó por partes en 1933, 1934 y 1935; luego escribió las novelas *El honor* y *Banderas en las torres*, éste último tuvo extraordinaria significación para él y para la formación de sus concepciones pedagógicas; por esa época también escribió el primer tomo de *El libro de los padres*.

Se quejó de no poder contar con técnicas pedagógicas válidas. Para él la literatura pedagógica estaba llena de hermosas palabras, de pensamientos brillantes; “pura charlatanería”, pero vacía de técnicas, de métodos, de instrumentos válidos para su aplicación por un educador con muchos problemas. Estuvo tan decepcionado de la pedagogía, que afirmó que los pedagogos no sabían absolutamente nada de educación.

Makárenko, con satisfacción, pudo escribir, en oposición a los teóricos de la pedagogía, que la nueva pedagogía no nació de las torturantes convulsiones de un gabinete, sino de los movimientos vivos de los hombres, de las tradiciones y reacciones de una colectividad real, de las nuevas formas de amistad y disciplina.

Para Makárenko las necesidades en que debía ponerse mayor énfasis no eran las de los niños, sino las de la colectividad, las de la sociedad, las del país, y el sentimiento del deber tenía que ir siempre aunado a esas necesidades.

Decía que el ser humano se mueve según las leyes de la sociedad humana y no sólo según las leyes naturales y que, por tanto el papel de la educación consiste en educar esta naturaleza en función de esa sociedad.

Las leyes sociales exigen disciplina y castigan de forma severa a quien las infringe. La autodisciplina y la auto-organización por ineficaces deberán ser sustituidas por una disciplina consciente y una organización bien estructurada por los educadores. Ambas exigen una educación de la fuerza de voluntad, la cual es una capacidad absolutamente necesaria para que la comuna y la sociedad progresen.

Su estilo

Makárenko fue un educador duro, exigente; en sus colonias no cabían el abandono, la desidia, los errores; organizaba o planteaba una serie de actividades a realizar y exigía su cumplimiento satisfactorio. Estuvo convencido de que era necesario que el hombre se presentara a sí mismo grandes exigencias, pues de tal modo se educaría; se encargó de plantear esas exigencias a sus colonos y de pedirles cuentas de su realización.

Makárenko se presentaba a sí mismo como una personalidad fría, cerebral, autocontrolada permanentemente. Fue partidario de que el maestro debía actuar sin manifestar sus sentimientos a través de la fisonomía, de que debía aprender a modular la voz para dar, según el momento, el tono adecuado a lo que se dijera; defendía una cuidada utilización de las posibilidades del gesto y de la mímica. Era poco menos que insensible, severo. Poco dado a los afectos. Sin embargo, ejercía un poderoso atractivo sobre los muchachos, se preocupaba con frecuencia por ellos, los conoció a fondo, los comprendió y ayudó con una gran finura psicológica. Transmitió este estilo personal a sus colonos.

Objetivos de la educación

Los objetivos que Makárenko concede a la educación se basan en dos pilares fundamentales; su confianza en la sociedad soviética y su fe en las posibilidades de la educación.

Makárenko dedicó su vida a la colaboración en las tareas que su país tenía planteadas; estaba orgulloso de ser ciudadano de la Unión Soviética. El objetivo que se propuso fue el de convertir a los niños y jóvenes a su cuidado en constructores activos y conscientes del comunismo, hacer de cada uno de ellos un miembro activo de su tiempo y su sociedad.

Para Makárenko, educar era colocar a los alumnos en unas perspectivas concretas: las comunistas y que debieran ampliarse a medida que los chicos fuesen mayores y más concientes.

Algunas de las cualidades que el ciudadano soviético formado por Makárenko debiera tener, gracias a la educación eran:

- a) Por sobre todo, un sentimiento profundo del deber y la responsabilidad para con los objetivos de la sociedad soviética.
- b) Un espíritu de camaradería, solidaridad y colaboración completamente opuesto a cualquier manifestación individualista.
- c) Una personalidad disciplinada, con dominio de la voluntad y con el objetivo puesto en los intereses de la colectividad.
- d) Condiciones personales que impidan la sumisión y explotación del hombre por el hombre.
- e) Formación política sólida que hiciera de cada colono un comunista convencido y un propagador de las ideas comunistas con sus actos y sus palabras.
- f) Gran capacidad para conocer y combatir a los enemigos del pueblo.

El colectivo educa

Makárenko requería un nuevo estilo y, sobre todo, una nueva forma de organización. Esto le preocupó mucho más que los métodos y las técnicas pedagógicas. Decía que la educación es primero que nada un proceso social y en consecuencia, el hombre soviético no podía ser educado bajo el influjo de una sola personalidad; la esencia de la educación no estaba en las pláticas con el educando, ni en la influencia directa que un maestro podía tener sobre él, sino en la organización de la vida del niño y del joven y en el modelo que se le brinda con la vida personal y social. El trabajo educativo es, ante todo, un trabajo de organización. La importancia que da a la organización es básica. A esa organización la llamó el colectivo, el cual vino a ser la esencia misma de su sistema educativo. Debía su existencia material a la cohesión y al trabajo productivo de sus componentes; su carácter de célula de la gran sociedad comunista se grabó en la mente de los miembros de la colonia en forma concreta y no a través de discursos. Cuando la colectividad infantil y de adolescentes se organiza debidamente pueden realizarse auténticos prodigios.

Ahora bien, Makárenko veía la necesidad de educar al hombre en el seno del colectivo por dos razones fundamentales: primero porque solamente en la experiencia colectiva puede desarrollarse una necesidad moralmente válida; en segundo lugar, porque sólo a través del colectivo podía formarse al hombre comunista.

Así mismo, se mostró siempre orgulloso de su colectividad feliz y consideró que ella contaba con un potencial educativo y terapéutico profundamente eficaz.

En el funcionamiento del colectivo educacional de Makárenko era fundamental el papel del director (el mismo Makárenko), cuya función consistía en orientar y dirigir la colectividad. El educador tenía a su cargo la organización de la vida de la colonia hasta en los más mínimos detalles; era su máxima responsabilidad.

Respecto del educando, cuando éste había asimilado el espíritu de la colonia, pasaba a ser colono y a formar parte de un destacamento, célula base de la organización; existía además un consejo de comandantes que se reunían frecuentemente para aclarar, junto con Makárenko, sobre los problemas cotidianos que surgían en la colectividad y además decidía sobre los castigos a imponer. Es importante destacar que la condición indispensable para el funcionamiento de cada unidad y de la colectividad entera era el sentimiento de unidad y de cohesión, porque la integridad de la colectividad es condición única de una buena educación.

Era una exigencia extraordinariamente importante la renuncia de cada uno de los miembros del colectivo a los intereses personales en favor de los intereses de la colectividad; lo importante era la marcha de la colonia y el cumplimiento del programa establecido; ahora bien, Makárenko, se manifestaba contrario a las rutas personales de sus colonos y no era por falta de consideración al individuo, sino que por encima de él estaban las rutas colectivas a las que todos debían subordinarse.

Educación para el trabajo

Las colonias de Makárenko son colonias de trabajo. Lo son por razones de tipo teórico, pues la tradición marxista defiende al trabajo como un elemento básico, como un elemento esencial pues no se concibe una educación soviética correcta que no sea una educación para el trabajo; y por razones de tipo práctico, porque las comunas de Makárenko debían mantenerse a sí mismas, ya que de su trabajo los colonos se vestían, se alimentaban y se divertían.

El trabajo no era pues una táctica educativa, sino una actividad productora de la riqueza que necesitaba la colonia, pero también el país; en este sentido, Makárenko se refiere a él como un trabajo creador, de ahí que uno de los objetivos de la educación sea la formación del hábito del trabajo creador.

Puesto que tiene un sentido social y no meramente educativo, el trabajo debe someterse a la disciplina social y no quedar a la voluntad de los deseos o caprichos individuales. En base a lo anterior, Makárenko recomendaba a los padres que acostumbraran a sus hijos desde pequeños a realizar tareas que no les interesaran y que les resultaran poco agradables, con objeto de que se habituaran a buscar en el trabajo no el entretenimiento, sino su utilidad y necesidad social.

Se nota también que dentro de la colectividad y por necesidad de producción, los trabajos que se asignaban eran siempre especializados y concretos; por lo que Makárenko se declaraba partidario de la división del trabajo, lo cual lo alejó del concepto y las posibilidades del trabajo polivalente; además, manifestaba que un trabajo que no fuera acompañado de una formación política y social, carecía de todo valor educativo y no pasaba de ser un proceso neutro.

Makárenko, intentó explotar las posibilidades educativas del trabajo, aunque ello le supusiera nuevas confrontaciones con los "moradores del olimpo pedagógico"; los colonos pasaban media jornada en la fábrica trabajando, la otra mitad de la jornada la pasaban en la

escuela, estudiando. Y se señala tal distinción entre horas de estudio y horas de trabajo porque estuvo a favor de que no existiera relación entre uno y otro: decía que el trabajo no debía estar ligado al estudio, no negaba el valor educativo de ambos y era consciente de que ambos determinan poderosamente la personalidad, pero se negaba a establecer nexos entre ellos.

Makárenko dio gran cantidad de detalles sobre la vida y el funcionamiento de las fábricas, pero nunca describió cómo sucedían las cosas en el interior de las clases, lo que se deduce de sus escritos es la descripción de una escuela completa, donde los alumnos aprendían mucho y que de allí sacaban conocimientos semejantes e incluso arriba del promedio que otros niños obtenían en escuelas normales.

La escuela de Makárenko no se consideraba sólo transmisora de conocimientos, sino que también tenía lugar ahí la transmisión de la cultura y la política; en ella se aprendían matemáticas, literatura y todas las demás materias, pero también aprendían a sentirse soviéticos y a admirar la cultura soviética.

Como se ve, si bien el trabajo y la instrucción estuvieron separados en la praxis de Makárenko, no por ello estaban divorciados; los caminos de la fábrica y de la escuela, lejos de ser opuestos o paralelos, coincidían en un objetivo común: la formación del ciudadano soviético, del constructor activo y consciente del comunismo que constituyó la meta hacia la que Makárenko orientó toda su actividad educativa.

La sólida disciplina conciente

Éste fue el asunto más polémico de la práctica y el ideario pedagógico de Makárenko, sin duda alguna. Para él la disciplina era un objetivo, una meta que debiera lograrse. Fue entendida como resultado de la labor educativa, no su condición, en tanto que el régimen era el conjunto de medios usados para conseguir ese resultado. La disciplina es resultado de la educación; el régimen es sinónimo de organización: es la organización de la colectividad, su régimen, lo que dio como resultado la disciplina.

Para Makárenko, la disciplina era un objetivo a alcanzar desde la más tierna infancia. Para ello dio una serie de consejos a los padres acerca de cómo conseguir tal disciplina: desde la organización de la familia como colectividad, hasta el tono de voz que los padres utilizarían para dar órdenes.

En el régimen instaurado por Makárenko, y para lograr los resultados que buscaba, no se toleraba ningún defecto, no se consentía ningún fracaso, ni un día de relajamiento. Sólo en casos extremos se aplicaba algún castigo severo. No eran castigos corporales, no era violencia física, a los que se oponía, sino que iban desde realizar un trabajo extra hasta la expulsión de la colonia, y eventualmente el arresto a pan y agua. Generalmente quienes imponían los castigos eran los colonos a través de la asamblea general, que era quien decidía y aplicaba las sanciones. El acuerdo unánime era una de las condiciones de éxito de los castigos. Los colonos los aceptaban sin discusión y los veían como benéficos para ellos, ya que así saldaban sus cuentas con la colectividad y se reintegraban a la misma con la conciencia tranquila y el honor recuperado.

Como ya se mencionó, los colonos aprendían a obedecer, pero también a mandar, mediante el desempeño de tareas de organización que se les encomendaban o los cargos temporales que les eran confiados. Esta alternancia de mando y obediencia Makárenko la consideraba como un elemento imprescindible de la educación comunista. Hacía hincapié en que la disciplina no se formaba sólo con la obediencia, sino que se requerían otras influencias constructivas como una educación política amplia, el libro, la instrucción general, el periódico, el trabajo, la actuación social, entre otras.

La disciplina que proponía Makárenko no era una disciplina ciega, arbitraria, basada en el sometimiento, sino una disciplina conciente, propugnada por Lenin. No concebía una buena disciplina si en ella no había conciencia. La disciplina en educación debiera estar al servicio de la misma causa que lo está el colectivo, que el trabajo, que la instrucción: al servicio de la construcción del comunismo, a la tarea de formación de auténticos bolcheviques, que colaboren firme y constantemente a la implantación definitiva de la sociedad comunista, de la moral comunista, de la vida comunista, sin titubeos ni concesiones.

Conclusión

El pensamiento pedagógico de Makárenko, no sólo tuvo en Rusia el reconocimiento que merecía sino que se convirtió casi en el credo oficial de la escuela soviética, pero sólo en los últimos años de la vida del autor y después de su muerte.

La educación colectivista propuesta por Makárenko es considerada una propuesta pedagógica integral, que concreta una posición ante el mundo y se vincula a una práctica política y económica. Frente al reto de armonizar los intereses sociales con los particulares de los educandos, Makárenko responde involucrándolos en la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos; haciéndolos copartícipes en la organización de la vida escolar y productiva, generando lazos de colaboración, respeto, autoridad compartida y disciplina. El logro obtenido con esto, consistió en formar personalidades productivas y solidarias con su pueblo y la nueva sociedad emergente en la ex Unión Soviética.

Después de su muerte, ocurrida en el año de 1939, y a través de sus escritos y novelas se reconoce su pedagogía como determinante en la edificación de la sociedad comunista de la post-guerra.

Glosario

Bolchevique. Partidario de la doctrina política basada en la interpretación y puesta en práctica del socialismo científico (comunismo) de Karl Marx por Lenin (Vladimir Ilich Uliánov). Estas teorías se perfilaron en el II Congreso del Partido Obrero Socialdemócrata Ruso (POSDR) celebrado en Londres en 1903. La divergencia de los puntos de vista de los delegados del Congreso cristalizó en dos fracciones; la más radical, encabezada por Lenin, abogaba por un partido fuertemente unificado dirigido por miembros revolucionarios, profesionales y activos, dispuestos a preparar el camino para establecer una sociedad comunista. En el otro lado sus oponentes proponían admitir a cualquiera que simpatizara en general con los objetivos del partido, sin tener en cuenta su participación activa. En este punto concreto el Congreso apoyó el segundo planteamiento, pero en otros asuntos y en la

votación final para elegir al secretario del partido, el Congreso favoreció a Lenin. El sector dirigido por éste fue desde entonces denominado bolchevique (del ruso bolshevik, ‘mayoritario’) y la oposición, menchevique (del ruso menshevik, ‘minoritario’). Los nombres subsistieron aunque los bolcheviques no fueran siempre el grupo dominante en el movimiento revolucionario ruso.

Cheka. Policía secreta bolchevique en 1917-1922. Antecedente de la KGB (Komitet Gosudarstvennoy Bezopasnosti) de la URSS.

Félix Dzerzhinski. Primer jefe de la Cheka e iniciador del gigantesco programa estatal de lucha contra el vagabundaje infantil.

Komsomol. Organización juvenil del Partido Comunista de la Unión Soviética, PCUS.

Revolución de Octubre. Revolución Rusa, conjunto de acontecimientos que tuvieron lugar en la Rusia imperial y culminaron en 1917 con la proclamación de un Estado soviético, denominado desde 1922 Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). El término Revolución Rusa hace referencia a las dos revoluciones que triunfaron en 1917. La primera, que comenzó con la rebelión ocurrida entre el 8 y el 12 de marzo de 1917 (del 23 al 27 de febrero del calendario juliano, empleado entonces en Rusia), derrocó a la monarquía autocrática imperial; suele ser denominada Revolución de febrero. La segunda, que se inició con una insurrección armada el 6 y 7 de noviembre (24 y 25 de octubre), fue organizada por el partido bolchevique en contra del Gobierno Provisional instaurado tras la primera fase revolucionaria y operó una transformación en las relaciones económicas, políticas y sociales de la sociedad rusa; se denomina Revolución Bolchevique o Revolución de Octubre. (El calendario gregoriano fue adoptado por el gobierno soviético el 31 de enero de 1918).

Fichas biográficas

Friedrich Engels. Engels trabajó con Karl Marx desde 1842 a 1883, y juntos escribieron el *Manifiesto Comunista*, su famoso ensayo sobre el fin del capitalismo y el triunfo del comunismo, en 1848. En 1870 Engels participó en la fundación de la Primera Internacional Socialista. Engels escribió muchos de sus propios tratados acerca del socialismo y además ordenó y publicó el segundo y tercer volúmenes de *El Capital* tras la muerte de Marx en 1883.

Máximo Gorki, seudónimo de Alexéi Máximovich Péchkov (1868-1936), novelista, autor teatral y ensayista soviético, creador del realismo socialista. Aunque es más conocido como escritor, fue un destacado revolucionario comunista. Nació el 6 de marzo de 1868, en Nizni Nóvgorod (rebautizada como Gorki en su honor y que mantuvo ese nombre entre 1932 y 1991), en el seno de una familia campesina. Fue un autodidacta, comenzó a trabajar a los nueve años, obligado por las circunstancias y de ese modo, de un trabajo a otro, recorrió casi toda la parte europea de Rusia. Durante ese vagar, intentó suicidarse en una ocasión, disparándose un tiro. Su nombre literario, Gorki, significa en ruso ‘amargo’.

Lenin (Vladimir Ilich Uliánov) (1870-1924), revolucionario y teórico político ruso, fundador del Estado que se convertiría en la Unión Soviética y presidente del primer gobierno establecido tras la Revolución Rusa de 1917. Lenin nació el 22 de abril de 1870, en Simbirsk, ciudad que, desde 1924 hasta 1991 se denominó Uliánovsk, en su honor. Lenin destacó como político en un principio por sus escritos y más tarde como jefe del partido bolchevique. Lideró a los bolcheviques en 1917 cuando éstos arrebataron el poder al gobierno provisional que controló Rusia desde la caída del zar. Como líder soviético, inició un lento proceso hacia el socialismo y esperó a que se resolvieran los conflictos internos e internacionales antes de poner en práctica medidas económicas revolucionarias.

Karl Marx. Fue, junto a Friedrich Engels, el fundador del socialismo científico. Autor del *Manifiesto Comunista* y de *El capital*; ambas obras se convirtieron en el sustrato ideológico de dicho movimiento, que pronto pasaría a ser conocido por el nombre de comunismo.

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola y Visalberghi A. (1964). *Historia de la pedagogía*, México: Fondo Cultura Económica.
- Bowen, James y Hobson, Peter R. (2004). *Teorías de la educación: Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*, México: Limusa.
- Gadotti, Moacir (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*, 5ª edición, México: Siglo XXI Editores.
- <http://www.antorcha.org/liter/makarenko.htm>
- <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/V/VELAZQUEZ%20ACOSTA%20-Makarenko.html>
- Larroyo, Francisco (1944). *Historia general de la pedagogía*, México: Porrúa.
- Makarenko, A. S. (1981). *Poema pedagógico*, México: Editorial Planeta.
- Palacios, Jesús (2002). *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, México: Ediciones Coyoacán.
- Pedagogías del siglo XX, Cuadernos de Pedagogía, especial 25 años* (2000). Barcelona: Cisspraxis.

VASCONCELOS, RAMÍREZ, SÁENZ Y LA ESCUELA RURAL MEXICANA

Jesús Pérez López



José Vasconcelos



Rafael Ramírez



Moisés Sáenz

Antecedentes

La escuela rural mexicana es una experiencia educativa ubicada temporalmente en los inicios del siglo XX. Pero sus antecedentes están en el siglo anterior, dado que el mundo occidental, por efecto del desarrollo de sus fuerzas productivas, había entrado en una etapa de transformaciones profundas, de tal modo que aún los países con poco desarrollo fueron arrastrados por ese proceso de cambio.

La educación, por ser un tipo de servicio público, está sujeta a la incidencia de los factores económicos y políticos, por eso el fenómeno educativo no se puede explicar si no es en un contexto más amplio, en el que la economía y la política son determinantes.

Las revoluciones que México vivió en el siglo XIX fueron también momentos de transformación política y social, pero sobre todo económica. De una España absolutista, México -con su Independencia- rescata la voluntad para decidir su destino histórico y entra en la ruta capitalista que los países occidentales van configurando. En el siglo XIX México vive su precapitalismo.

El período porfirista, con todo y su estampa de crueldad y explotación, es sin duda el momento de la formación del capitalismo originario, o capitalización intensiva; los inversionistas extranjeros tenían ya sus capitales.

“Las dos décadas que van de 1855 a 1875, son de vital importancia como antecedentes para la implantación del capitalismo industrial en México. En este período tuvo lugar un torbellino social de luchas en medio de las que se consolidaron transformaciones políticas que venían efectuándose desde décadas anteriores. Se iniciaron grandes cambios agrarios correspondientes al proceso de explotación característica de la acumulación originaria que habrían de consolidarse en el porfirismo, después de más de cincuenta años de violencia, despojo y reparto de tierras públicas” (De la Peña: 1991).

Porfirio Díaz, al abrirle las puertas a la inversión extranjera, le hacía un gran servicio al capitalismo, preparó de esa manera un cuadro de drama, de pobreza, explotación, injusticia e ignorancia; el campo se fue preparando para el nuevo impulso al cambio social, duro y contuso: la Revolución Mexicana.

Después del movimiento de Independencia, muchos pensaron que México encontraría la paz y la prosperidad de sus habitantes; pero no fue así, tampoco lo fue, después de las guerras de Reforma y su república restaurada, el siglo XIX, se fue deslizándose más o menos con el mismo tono, todo había sido falsas promesas, el porfirismo con su sistema intolerante alimentó el descontento, y alentó la desesperanza de unos y las esperanzas de otros; la Revolución Mexicana fue una experiencia difícil por la violencia, muerte y destrucción que le acompañó, pero era también la apuesta total a un futuro de tranquilidad y de prosperidad.

La escuela rural mexicana surgió de este cuadro, en ella se encierran el sueño de redención de muchos y el gran deseo de encontrar lo que más de un siglo también se había pregonado, la paz y el progreso.

Esa paz y ese progreso imaginado por los hombres de la Independencia, de la Reforma y la Revolución están encerrados en el simbolismo de la escuela rural mexicana, por eso este modelo de escuela es original y es único, porque es el sueño histórico de los mexicanos del siglo XIX y los inicios del siglo XX.

La escuela rural mexicana no surgió de la nada; no aparece de la noche a la mañana, es el presupuesto, la síntesis de los sueños fallidos de muchos hombres visionarios que vivieron en el siglo XIX, particularmente de aquellos que aún en medio de la tormenta ven a la escuela como la luz al final del túnel.

Muchos de los intelectuales del siglo XIX pensaron sin duda en una escuela, como la escuela rural mexicana, pero los que tuvieron más cerca sin duda esta idea fueron los maestros participantes en los congresos pedagógicos de 1889 y 1891, algunas de las comisiones ya hablaban de “escuelas rurales, maestros ambulantes y colonias infantiles”, también hablaban de una Escuela de Instrucción Primaria Superior, pero eso era sólo en nivel de propuesta, en nivel de intención.

“La creación de escuelas en zonas rurales tropezó con serias dificultades debido a la oposición de los caciques locales que durante el porfirismo dominaban la vida económica y social de las comunidades y, a quienes de ninguna manera convenía que los habitantes de aquellas regiones adquirieran ningún género de cultura” (Solana: 1982).

En el segundo congreso hubo temas como “Enseñanza elemental obligatoria” y la “Instrucción Primaria Superior”, también se planteó el problema del analfabetismo y se recomendó el mejoramiento de las escuelas para adultos; eso era sin duda un gran mérito de los congresistas que llevan estos temas a discusión, y hubo por supuesto recomendaciones, pero esto estaba lejos de convertirse en realidad.

Hacia 1895, la situación educativa del país, a pesar de los esfuerzos que hacían los profesores, no podía ser más que sombría. “De los 12.631,558 habitantes, 10.445,620, no sabían leer y escribir y 328,007 sólo sabían mal leer... esto indica que había un analfabetismo del 85% con una población eminentemente rural.

En los albores del levantamiento armado, cita el Profr. Víctor Hugo Bolaños Martínez (2002),

“El mayor número de analfabetas se encontraba en el campo, y a pesar de comprender el problema, ni Baranda ni Sierra pudieron hacer gran cosa.

En la práctica, el desarrollo de la educación primaria sólo alcanza a la capital de la República, las capitales de los estados, las ciudades y villas importantes, las cabeceras distritales y las de los municipios más populosos y ricos... la educación rural de la dictadura fue, en la práctica, igual a cero. En su último intento por acercarse al pueblo, el porfiriato inventó las escuelas rudimentarias; no tuvo tiempo de llevarlas a la práctica...” (Solana: 1982).

La escuela rudimentaria estaba pensada para “enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena, a hablar, leer y escribir el castellano y a realizar operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética” (Bolaños: 2002), pero dicha propuesta no fue bien vista porque no era lo que la sociedad esperaba.

La educación para la población del campo estaba también presente en “los planes políticos más importantes como el de San Luis, el de Ayala, el famoso decreto reformista del Plan de Guadalupe...” (Solana: 1982).

Pero tal vez donde más se refleja el sueño por una educación emancipadora es en la Constitución de 1917. Todas las discusiones que se generaron en torno a este tema tan sentido de la educación, fueron parte de un proceso de transformación para pasar de un deseo largamente acariciado a una posibilidad real. Las conclusiones y propuestas de los constituyentes se plasmaron en un proyecto de educación que cubría los deseos de la población del país; esa fue la plataforma de la educación rural, como primera etapa del desarrollo de un país, y de un sueño centenario de paz y prosperidad.

a)

b) La escuela rural mexicana como experiencia exitosa

La escuela rural mexicana se puede definir como “la escuela del pueblo”; esto es porque, por primera vez en la Historia de México, el pueblo, la sociedad en general y especialmente el sector campesino, están presentes en esta lucha por alcanzar el futuro.

Ciertamente, la Revolución Mexicana fue un acto de justicia, después de una dictadura de más de 30 años, para los millones de campesinos empobrecidos y analfabetas; sus tierras y la educación eran su bandera principal. Ahora, en esta etapa de reconstrucción, los gobiernos de la Revolución tuvieron la suficiente sensibilidad para atender las demandas de la población mayoritaria del país; afortunadamente se contaba también con personas preparadas, maestros eminentes que se convirtieron en los operadores de una de las obras más grandiosas y revolucionarias del país, como fue la Escuela Rural.

Muchos fueron los maestros mexicanos que participaron en esta tarea, pero sin disminuir el mérito de ninguno, podemos ver a cuatro de ellos los como los artífices de esta obra magnífica: José Vasconcelos, Rafael Ramírez Castañeda, Moisés Sáenz Garza y Narciso Bassols García.

Del maestro Vasconcelos no hay necesidad de abundar en los detalles de su obra, su formación intelectual y su experiencia educativa eran ya un mérito ganado, la idea y creación de la Secretaría de Educación Pública como institución responsable de la Educación del país, es más que suficiente para que su nombre y su recuerdo estén por siempre en la memoria de los mexicanos de todos los tiempos.

“José Vasconcelos tenía clara la misión que debía desempeñar la Secretaría a su cargo. Para él el proceso educativo era algo totalmente articulado, de manera que la actividad en ese sentido estuviese dirigida a todos los sectores de la sociedad y en cada uno de ellos se realizase un fin. Éste era un nacionalismo que debía integrar las herencias indígena e hispana, fundadas en un solo concepto que sirviese como símbolo de identidad” (Solana: 1982).

Los demás maestros citados fueron guías visionarios, operadores de una pedagogía redentora que iluminó el futuro de los sectores más vulnerables del México rural del siglo XX; ellos estarán también presentes en la memoria de las generaciones de mexicanos del porvenir.

Aunque la Escuela Rural Mexicana es una, ésta no se vería completa si no se entiende la labor realizada por las “Misiones culturales”, las “Casas del pueblo”, las “Escuelas Normales Rurales” y la “Casa del Estudiante Indígena”. Es importante señalar que las Casas del pueblo y la Escuela Rural son una sola, que no son dos, que el primer título se usó sólo por un tiempo y no a todas se las llamó así.

Las diferentes vertientes de la Escuela Rural que aquí se mencionan confluyen en la filosofía del maestro Vasconcelos, todas apuntan a un mismo rumbo, a un mismo fin.

“La promoción de Vasconcelos no partía de la copia de algún modelo particular preexistente..., era su realidad la que lo movía a esta gran obra, decía que era necesario borrar las fronteras entre los grupos étnicos en el país. El problema del indio radicaba en la permanencia para dejar de ser indio y convertirse en mexicano. De ahí, entre otras cosas, la razón que aducía Vasconcelos para darle un carácter transitorio al departamento de la Secretaría encargado de la educación indígena” (Solana: 1982).

Por eso la educación rural, como él la concebía, no debía ser para enseñar la lecto-escritura; la Escuela Rural no debía ser sólo para niños, sino que era la escuela del pueblo, la escuela de la “comunidad”, porque en efecto, la escuela de la Revolución estaba pensada para todos, para los niños y para los adultos, para los hombres y las mujeres, para enseñar el alfabeto a todos, pero también para enseñarlos a producir y a vivir mejor. Esa es la gran filosofía que encierra la Escuela Rural mexicana.

En un artículo publicado en el Num. 87 de la revista *Magisterio* de enero-febrero de 1968, intitulado “La Escuela Rural Mexicana como precursora del desarrollo de los pueblos”, el Profr. José Santos Valdés, dice:” ¿Qué obra realizó la Escuela Rural Mexicana para que

haya merecido el amor y la entrega total de los campesinos que amaron y defendieron a sus maestros hasta morir junto con ellos?” (*Política*, 1981).

El mismo maestro Valdés dice:

- Dio conocimientos, pero siempre en función de satisfacer una necesidad, de llenar un vacío, de poner a los niños, a los jóvenes y a los adultos, en posesión de algo que enriqueciera, que humanizara su vida.
- No se limitó a dar cumplimiento al programa que le ordenaba enseñar lo relacionado con el lenguaje y las matemáticas, con la geografía, la historia y el civismo o con el estudio de la naturaleza: se empeñó en tareas de carácter material, prácticas.
- Promovió actividades para satisfacer necesidades relacionadas con la salud, con el vestido, las comunicaciones, el regadío y la compra y venta.
- Se convirtió en el centro de divulgación de las nuevas ideas de liberación y progreso.
- La Escuela Rural se fortaleció educativamente con modestos talleres en los que se fabricaban objetos de barro o se tejían sarapes o telas, se aprendía carpintería, hojalatería, herrería y otros oficios.
- Se convirtió en divulgadora de las ventajas del cooperativismo y muchas veces disfrutó de sus éxitos.
- Las comunidades impulsadas por las escuelas rurales impulsaron el desarrollo porque:
 - c) Se promovió la fundación de nuevos centros de población.
 - d) Se alinearon las casas y se formaron calles en los poblados.
 - e) Se ampliaron las áreas de las casas-habitación, de los centros de higiene y la conservación de la salud.
 - f) Se protegió la noria o las fuentes de agua para evitar enfermedades hídricas.
 - g) Se asearon las calles del pueblo y había control de la basura.
 - h) Se apoyó la aplicación de las vacunas.
 - i) Se relacionó a las comunidades con los centros de salud oficiales como una franca lucha contra los brujos y curanderos.
 - j) Se promovió la apertura de caminos vecinales y en algunos casos, el correo.
 - k) Se promovieron las relaciones amistosas con comunidades vecinas para cultivar sentimientos cordiales y amistosos.
 - l) Se impulsaron en las comunidades los festivales en los que participaban los niños, los jóvenes y muchas veces los adultos.
 - m) Se organizaron concursos de aseo en los hogares campesinos para cultivar la higiene como norma de vida.
 - n) Se practicaron diversas formas de preparar alimentos, pero sobre todo, se les enseñó la conservación de frutas, legumbres y carnes.
 - m) Se promovió el deporte y la práctica de atletismo.

La Escuela Rural ayudó cuanto pudo para que en las comunidades:

- a) Se ensayaron y se introdujeran nuevos cultivos.
- b) Se trabajó para el mejoramiento de los cultivos propios de las regiones, relacionando semillas y aplicando abonos e insecticidas.
- c) Se promovió el cuidado de sus animales domésticos y se les enseñó a aplicar vacunas.
- d) Se orientó a los miembros de las comunidades para que introdujeran razas nuevas en la cría de cerdos, gallinas y divulgaran la cría de conejos y abejas.
- e) La Escuela Rural también impulsó la formación de grupos musicales y entreno a grupos de jóvenes en la recitación, la representación y el canto.

El maestro José Santos Valdés, en su artículo referido expresa un sentido homenaje al maestro Rafael Ramírez y junto con él a todos los que dieron su esfuerzo para hacer posible este faro de redención que significó la Escuela Rural.

El maestro Rafael Ramírez nació el 30 de diciembre de 1884, en un poblado pequeño llamado Las Vigas, cerca de Jalapa, Veracruz. Hizo sus estudios en la Escuela Normal de Jalapa, al concluirlos trabajó en varias comunidades de Veracruz y de otros estados, antes de 1910 ya trabajaba en el Distrito Federal. En 1915 escribe el primero de sus libros intitulado *La escuela Industrial*. Fue influido por las ideas pedagógicas de la Escuela de la Acción de John Dewey y la “educación integral” de Piotr Kropotkin, las cuales unía a las ideas de la escuela positivista bajo las cuales fue formado como profesor. En 1923 se enlazó con la línea de trabajo de Vasconcelos, desde ese momento hasta su muerte. “La escuela rural sería el objeto de sus mayores preocupaciones”.

Las Casas del Pueblo

Aunque las ideas de la Escuela Rural estaban contenidas en el proyecto de Vasconcelos, de llevar la educación a las comunidades rurales, la verdad es que lo que hoy conocemos como Escuela Rural es fruto de la propuesta de sus protagonistas en los días posteriores a la fundación de la Secretaría de Educación; la dependencia que promovería esta idea se llamó “Departamento de Cultura Indígena”.

En 1921, del Departamento de Cultura Indígena surgió la idea de enviar a “maestros misioneros” que debían recorrer el país para localizar a las comunidades que requerían atención. Después del primer recorrido, se decidió que se implementaran los “maestros monitores”, éstos eran jóvenes de las mismas comunidades que harían el trabajo de profesores bajo la vigilancia de maestros preparados. Esas escuelas fueron las que se empezaron a llamar “Casas del Pueblo”, en las que un maestro atendía todos los grados.

El primer Director de Educación Indígena fue el profesor Lucio G. Caloca, quien había sido diputado constituyente por el Estado de Colima; él tuvo el acierto de nombrar director del proyecto de la Educación Indígena al Profesor Enrique Cabrera Martínez, que había sido uno de los autores y creadores del proyecto de las “Casas del Pueblo”, más tarde conocidas como escuelas rurales.

En otra versión, el profesor Enrique Corona en su obra *Al servicio de la escuela popular*, editada por Policromía en 1961, dice que

“...en una junta de misioneros celebrada para explicar el carácter de la educación, que habría de fomentarse en oposición a lo tradicional, por iniciativa de uno de los participantes, las agencias culturales del sistema de “Educación Indígena” reciben el nombre de “Casas del Pueblo” (Política: 1981).

Se les llamó así tratando de hacer notar la estrecha relación de la escuela con la comunidad.

“Las Casas del Pueblo fueron los primeros tanteos de lo que se conoció después como la Escuela Rural. Eran parte del plan ambicioso que tuvo su origen en la Revolución Mexicana, en esa aparición de anhelos de justicia, por la que se alzó el pueblo, pidiendo un ejido como amparo de su miseria económica y una escuela como guía en su tiniebla espiritual” (Política: 1981).

El Maestro Enrique Corona en su obra *Bases que norman el funcionamiento de las Casas del Pueblo*, explica la finalidad de las mismas:

- a) Sociales. Las Casas del Pueblo no sólo serán el centro donde se impartan determinadas enseñanzas, sino, institución de raigambre bien distribuida que congrege a todos los individuos sin distinción de categoría ni credos políticos o religiosos.
- b) Económicas. Cultivar hábitos de asociación, y promover el bienestar de cada uno de los asociados.
- c) Morales. Formar hombres libres, de iniciativa, prácticos, pero con vista hacia el ideal, que se respete a sí mismo y a los demás, sin olvidarse de su pasado y de sus instituciones.
- d) Intelectuales. No al enciclopedismo, sí a la enseñanza para reconocer los valores que conduzcan a un desarrollo integral y armónico de niños y jóvenes.
- e) Física y estética. Desarrollar hábitos de higiene, formar hombres fuertes y vigorosos que sepan a la vez reconocer lo valioso de la cultura.

El maestro Enrique Corona menciona también las tres categorías en que se dividen las Casas del Pueblo, éstas son:

- 1ª. Rudimentarias. Su programa se desarrollaba en dos grados o años y comprendía la posesión de los instrumentos de la cultura, la información, las prácticas de trabajo y las actividades sociales para iniciar a los indígenas y mestizos atrasados en la cultura.
- 2ª. Elemental. Esta comprendía la categoría anterior y dos grados subsecuentes en los que se insistía en el cumplimiento de las finalidades de toda “Casa del Pueblo” como las actividades propias del plantel, los problemas de la vida individual y social. Los alumnos de aquí podían ir a una escuela de la 3ª. Categoría.
- 3ª. Eran escuelas de seis grados y se consideraban “casas del pueblo consolidadas”. Se ubicaban en regiones indígenas bien delimitadas con su personal médico, maestros especializados de actividades domésticas, agropecuarias y oficios...

En 1925, la denominación “Casas del Pueblo” empezó a usarse menos, el maestro se fue acostumbrando a llamarla simplemente Escuela Rural, y ese fue el término con que se conocería en los años posteriores; era parte de la metamorfosis que el sistema escolar iba recibiendo en su proceso de acomodo natural.

Las misiones culturales

El maestro Moisés Sáenz Garza es otro de los arquitectos de la Escuela Rural. Él nació en el poblado El Mezquital, perteneciente al municipio de Apodaca, Nuevo León, el 16 de octubre de 1888; fue maestro por la Normal de Jalapa, había hecho estudios en los Estados Unidos, donde fue alumno de John Dewey.

En 1925, siendo Secretario de Educación el Dr. José Manuel Puig y Casauranc, el maestro Sáenz Garza fue nombrado Director de la Escuela Nacional Preparatoria, fue también

Director de Educación en Guanajuato, al igual que en el Distrito Federal, y maestro de la UNAM. Nombrado Oficial Mayor de la SEP y encargado del Despacho, desde allí fortaleció las coincidencias de las escuelas rurales con las doctrinas pedagógicas del educador norteamericano John Dewey. En 1926, cuando este pedagogo visitó la escuela mexicana se expresó así: “No hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y la comunidad, que el que se encuentra en la nueva Escuela Rural Mexicana” (Bolaños: 2002).

El maestro Moisés Sáenz Garza dejó huella profunda en el desarrollo y funcionamiento de la escuela rural; su sensibilidad, pero también su experiencia y su visión le permitieron aportar estrategias siempre oportunas para las diferentes situaciones que se presentaban. Hacia 1932, con las reformas implementadas por el Secretario Narciso Bassols se crearon dos institutos de investigación, uno de ellos llamado Carapan, dirigido por el maestro Sáenz Garza, asentado en el Estado de Michoacán.

Sobre las misiones culturales, es importante señalar que

“la designación de maestros estuvo inspirada por la obra de misioneros franciscanos, como Pedro de Gante y Vasco de Quiroga, quienes complementaban la instrucción cultural con el aprendizaje de técnicas agrícolas, oficios y artesanías para el desarrollo de la comunidad” (Bolaños: 2002: 95).

Las misiones culturales fueron creadas para apoyar la labor pedagógica de los maestros del campo; en un principio estaban integradas por equipos de maestros y profesionales de otras ramas que recorrían las diversas áreas del país para ofrecer capacitación a los maestros; además, se invitaba a las personas de las comunidades a participar en labores pedagógicas que abarcaban prácticas de agricultura, desarrollo de pequeñas industrias y formación en la técnica educativa.

“La creación de las misiones culturales fue idea del profesor Roberto Medellín que, en 1923, consideró que los maestros misioneros, convertidos en inspectores escolares, deberían tener como principal función abrir más escuelas, sin desentenderse de la selección de los maestros improvisados y de las principales instituciones pedagógicas; pero consideró que la misión cultural debía ser una tarea de mayor extensión y profundidad, para orientar y promover el trabajo docente y social de los maestros” (Bolaños: 2002).

La primera misión se realizó en octubre de 1923, en Zacualtipán, Hidalgo, y estuvo integrada por los profesores: Roberto Medellín, Jefe de la misión; Rafael Ramírez Castañeda, profesor de Educación Rural; Isaías Bárcenas, profesor de jardinería y perfumería; Rafael Rangel, profesor de curtiduría; Fernando Galbiati, profesor de agricultura; Alfredo Tamayo, profesor de canciones populares y orfeones, y el doctor Arnulfo Bravo, profesor de Educación Física y encargado de la práctica de vacunas.

Víctor Hugo Bolaños Martínez (2002), dice que

“Debido a su función como Oficial Mayor, el Profr. Medellín dejaba la misión encargada al Profesor Rafael Ramírez Castañeda, quien de este modo inició su carrera en la educación rural de la que llegaría a ser máximo representante.”

El maestro Rafael Ramírez Castañeda en su texto *Historia, orígenes y tendencias de las misiones culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las causas*”, dice:

“Las misiones culturales nacieron reponiendo a las necesidades de proporcionar alguna orientación profesional a los maestros en servicio de que la Secretaría tenía que echar mano en su afán de multiplicar las escuelas rurales en toda la nación... No estoy en aptitud de decir qué cerebro concibió la idea, pero sí estoy capacitado para relatar la historia de esa idea puesta ya en operación. Fui uno de sus primeros ejecutores y desde entonces no he perdido el contacto con estas apropiadas agencias ideadas para promover el mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio” (UPN, *Política...*: 1982).

Dice Fernando Solana (1928)

“Las misiones son más que una escuela normal ambulante, pues significan la integración e incorporación a la vida nacional por el camino del desarrollo social. Y ¿qué otra cosa es educar?; así, congruentes con la filosofía misma de la escuela, su acción se convierte en un complemento natural de la educación rural y hace de su actividad demostrativa, práctica y constante de mejoramiento material, económico, social y espiritual de las comunidades rurales, el principal centro de su interés. El mejoramiento profesional de los maestros en servicio y el desarrollo de la comunidad son parte de ese mismo objetivo; por eso trabajan con hombres y mujeres, adultos, jóvenes, niños y maestros en todas sus manifestaciones de vida social. Ése es el ambiente que procuran crear las misiones culturales”.

o)

p) **Las Escuelas Normales Rurales**

Ciertamente, dado lo magno del proyecto de la escuela rural que se echó a cuestras la recién creada Secretaría de Educación Pública, no había maestros para cubrir todas las escuelas que fueron creando en los primeros seis años de la etapa de reconstrucción de la Revolución; durante esos primeros años las misiones culturales fueron las normales ambulantes que medio remediaban la improvisación de los maestros, pero esto no podía continuar. A la par, en 1926, viejas casonas de las haciendas, curatos de templos o claustros vetustos de conventos se convirtieron en el asiento de las primeras escuelas normales rurales regionales; se procuraba que cada escuela contara con una cantidad de tierras para la práctica de agricultura, pues funcionaban como internados.

“Contando con esa base material, la Escuela Normal Rural se propuso:

- a) La preparación académica de los maestros, indispensable para el trabajo de incorporación cultural que les era encomendado;
- b) La preparación profesional necesaria, que los capacite para el ejercicio inteligente del magisterio en las comunidades rurales y
- c) La preparación práctica conveniente en agricultura y crianza de animales, oficios e industrias rurales, a fin de ponerlos en condiciones de promover efectivamente el progreso de esas comunidades” (UPN, *Política...*: 1982).

Otro personaje importante en el desarrollo de la escuela rural fue el Lic. Narciso Bassols García, quien nació en Tenango del Valle, Estado de México, el 22 de octubre de 1897. Era descendiente de la familia Lerdo de Tejada del siglo pasado. Desde muy joven fue reconocido por su capacidad y su inteligencia. Recién terminada su carrera como abogado,

fue invitado a trabajar como maestro en la UNAM, fue Secretario General de Gobierno del Estado de México y en 1929 fue nombrado Director de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En 1931, a los 34 años de edad, el Presidente Pascual Ortiz Rubio lo nombró Secretario de Educación, mismo puesto que siguió desempeñando con el General Abelardo L. Rodríguez. También fue Secretario de Hacienda en el período del General Lázaro Cárdenas y ocupó puestos diplomáticos.

En 1931, cuando el Lic. Bassols llegó a la Secretaría de Educación, hizo importantes ajustes a todo el sistema de educación rural, con un sentido muy crítico, decía: “La Escuela Rural se está volviendo un verdadero mito, tan exclusivamente emocional y carente de contenido que puede convertirse, sin esfuerzo alguno en el mito demagógico más perjudicial para su propio desarrollo” (Bolaños: 2002).

Le parecía que la pequeña industria impulsada por las misiones culturales no tenía el impacto real que se quería en las comunidades; se propuso que fueran más eficientes y que se ubicaran en ciertas regiones para explotar los recursos naturales de esos lugares. Usando datos estadísticos, identificó las fallas de las escuelas rurales, las cuales se propuso corregir.

Una de éstas tenía relación con la formación de profesores. Para remediarla fusionó las Escuelas Centrales Agrícolas que se habían creado en 1925 -para capacitar técnicamente a sus integrantes en la explotación de la tierra-, con las 5 escuelas normales que había en el país para dar origen a las Escuelas Regionales Campesinas. Esto hizo que se crearan el Departamento de Enseñanza Agrícola y la Normal Rural, como dependencias de la Secretaría de Educación, la cual mantuvo los dos *Planes de estudio* vigentes: de técnico agrícola y de profesores de educación rural, algo que no se veía bien.

En 1941, en el gobierno del General Ávila Camacho, las Escuelas Regionales Campesinas se separaron de las Escuelas Normales y éstas, en el siguiente año, trabajaron con planes de estudio de las Escuelas Normales Urbanas. Era el ocaso de la educación rural.

El Lic. Bassols fue el primero en interesarse por el problema salarial del magisterio. Sobre esto, decía: “Con maestros mal pagados, mal preparados, que tienen qué trabajar en exceso; es inevitable que la calidad de la escuela rural sufra deficiencias” (Bolaños: 2002).

Durante la gestión de Bassols siguió funcionando la Casa del Estudiante Indígena que desde 1926 se había establecido en la capital de la República. En el fondo se pretendía que estos jóvenes, provenientes de diferentes regiones del país con asiento de grupos de indígenas, tuvieran la experiencia de vivir en la capital, es decir, en el centro cultural más importante del país, con el fin de que con posterioridad regresaran a sus comunidades para promover cambios que les ayudaran a vivir mejor. Todo eso se veía muy bien, había generosidad por parte del Estado, pero esa idea se vició. El Lic. Bassols descubrió que muchos de esos jóvenes no eran indígenas y que quienes sí lo eran se resistían a regresar a sus lugares de origen.

Como parte de las reformas, el Lic. Bassols decidió la clausura de dicha Casa y en su lugar fueron creados 11 Centros de Educación Indígena, que funcionaron bajo el régimen de internados. La idea era seguir ayudando a esos jóvenes, pero sin sacarlos de sus

comunidades. En 1937 sumaban ya 37 de esos centros en todo el país, que siguieron funcionando con mejores resultados que la Casa del Estudiante Indígena.

El Lic. Narciso Bassols García tenía muy claro el proceso de formación y funcionamiento del sistema de escuelas rurales, lo vislumbraba en tres etapas:

“La primera etapa durante el período de Vasconcelos, se proponía buscar la integración y la unidad cultural del país por medio, principalmente, de una acción escolar: la alfabetización. La segunda es cuando los maestros Enrique Corona, Moisés Sáenz, Guillermo Bonilla y Rafael Ramírez dieron vida al concepto de que la comunidad era sujeto de una educación integral. La comunidad debía ser y era, la agencia educadora por excelencia. La tercera etapa (era) de consolidación, (bajo) la orientación de las reformas de Bassols, amplió el campo de acción y señaló como región natural una unidad geográfica y social del campo de trabajo” (Bolaños: 2002).

En esta visión ya no era la comunidad sino, un conjunto de ellas las que podían desarrollarse con base en sus recursos naturales.

La Escuela Rural mexicana ha sido sin duda una experiencia exitosa, fue el resultado del esfuerzo de muchos maestros y maestras, de funcionarios sensibles y visionarios, de familias de las comunidades que trabajaron sin descanso y con la firme convicción de que la Revolución Mexicana les había otorgado la oportunidad de reivindicarse como personas y como dueñas de este país. La educación rural fue sin duda un factor importante en el desarrollo posterior de la nación y cedió el paso a la sociedad urbana, con su natural etapa industrial. Al repasar su trayectoria hay nostalgia, y vista a la distancia, es preciso reconocer la entrega llena de fe en el futuro de un país mejor educado con que se desempeñaron todos quienes participaron en este esfuerzo.

Bibliografía

- Batalla, Clementina (1960), *Narciso Bassols*, México: s/ed.
- Bolaños Martínez, Víctor Hugo (2002). *Compendio de Historia de la Educación en México*, México: Porrúa.
- De la Peña, Sergio (1991). *La Formación del capitalismo en México*, México: Siglo XXI.
- Escuela Rural Mexicana, Internet
- Larroyo, Francisco (1976). *Historia comparada de la educación en México*, 11ª edición, México: Porrúa.
- Meneses Morales, Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana.
- Solana, Fernando (1982). *Historia de la educación pública mexicana*, México: Porrúa.
- Universidad Pedagógica Nacional (1981). *Política Educativa en México*, México: Universidad Pedagógica Nacional.

LORENZO MILANI Y LA ESCUELA DE BARBIANA

Ismael Vidales Delgado



No son muchos los maestros mexicanos que saben de la Escuela de Barbiana, de ahí que este breve texto puede despertar en muchos el interés por conocer esta extraordinaria experiencia pedagógica ocurrida después del periodo fascista en una aldea marginal italiana. *Carta a una profesora* es el libro que relata la experiencia creada y dirigida por un sacerdote de nombre Lorenzo Milani, a quien la superioridad eclesiástica había desterrado a este ignoto lugar. La obra se encuentra en las librerías desde hace muchos años esperando que los maestros y los curas se animen a leerlo.

Carta a una profesora fue escrito por ocho alumnos de la Escuela de Barbiana, y se lo dedicaron a una hipotética profesora tradicional de la que no esperan respuesta. Consiste en una extensa carta que describe un conjunto de hechos que ejemplifican lo que no debe ser ni una clase, ni el ambiente de un aula, ni una maestra, y deja constancia de diversos aspectos pedagógicos que les preocupan.

Milani nació en Florencia en 1923 y murió en 1967. Provenía de una familia burguesa, culta y liberal. Estudió sacerdocio y se convirtió en un extraordinario pedagogo que hizo fuertes críticas a la educación desigual de esa época que aprobaba a los ricos y expulsaba o reprobaba a los pobres.

Se inició en el magisterio por amor a los pobres, fundó una escuelita popular en su pueblo natal, Calenzano, lo cual incomodó a sus superiores, quienes ordenaron su traslado a la aldea inhóspita de Barbiana, donde en 1954 creó un modelo pedagógico parecido al de la liberación de los oprimidos de Paulo Freire, a la escuela activa de Rousseau y de Pestalozzi y al moderno constructivismo que tanto admiramos hoy día. Milani fue un iluminado, un visionario pedagógico.

La *Carta a una profesora* denuncia la discriminación que sufren los pobres en las escuelas cuando son rechazados, siendo que ellos son quienes más las necesitan; es como si un hospital curara a los sanos y rechazara a los enfermos, decía Milani.

Él denuncia las prácticas grotescas de los profesores que se ensañan con los alumnos más desprotegidos y vulnerables debido a su condición de pobreza, y les llenan su cuerpo de pellizcos, la cabeza de coscorrones y sus libretas de tachaduras; y todavía tienen la desvergüenza de informar a los padres que su hijo “no tiene cabeza para el estudio”, y el padre ignorante y humilde lleva a su mujer la triste noticia de “nos tocó un hijo que no sirve para la escuela”, lo mejor será llevármelo al trabajo.

Por el contrario, la Escuela de Barbiana sostiene que la alternativa es “abrirse el camino a codazos”, como se expresa en sentido figurado.

Un pilar fundamental de esta Escuela es la fuerza transformadora de la palabra. Al manejarla, los pobres serán capaces de elaborar una nueva cultura y de construir una nueva sociedad. La diferencia radica en el lenguaje, ya que a los pobres se les margina por seguir hablando su dialecto.

Los hijos de los campesinos arrastraban un desfase cultural histórico con respecto a los hijos de los burgueses, y por eso debían recuperar el tiempo perdido. Era necesario que la escuela fuera una herramienta que los capacitara para competir en la vida adulta en condiciones de igualdad. Por eso, no había tiempo que perder. Sobre este asunto, los autores de la carta a una profesora hacen una crítica a la actitud de los profesores de las escuelas oficiales.

“Pero ustedes -les decían- son unos miserables educadores, pues ofrecen 185 días de vacaciones contra 180 de clases. Cuatro horas de enseñanza contra doce sin enseñanza. El estúpido director que entra en el aula y dice: *El superintendente decretó vacaciones también el 3 de noviembre*, es acogido con gritos de alegría y se sonríe muy complacido. Si ustedes presentan el estudio como un mal, ¿cómo podrían quererlo los muchachos?”

En Barbiana se le daba un gran valor al tiempo. Eso se expresaba en un trabajo de doce horas diarias durante todos los días del año, sin fiestas ni vacaciones: “...todos los muchachitos iban a estudiar donde el cura. Desde la madrugada hasta que anochece, en verano y en invierno.”

Otra estrategia pedagógica importante en esta nueva escuela fue la de no suspender ni reprobar a nadie, ni considerar que hubiera alumnos incapacitados para estudiar.

La Escuela de Barbiana acepta, incorpora y forma a estos alumnos rechazados, pero éste no es más que el primer paso. La práctica educativa cotidiana se hace ahí a contrapelo, casi tomando como modelo la escuela tradicional, para hacer todo lo contrario.

Decía Millán, respecto de su escuela “Todos son incluidos en ella: pero quien no tenía las bases, quien era lento o desganado, se sentía predilecto. Era tratado como ustedes tratan al mejor alumno. Parecía que toda la escuela fuese para él. Hasta que él entendiera los demás seguían adelante.”

En este modelo educativo, el maestro juega un nuevo papel, actúa como un maestro capaz de revalorar a los alumnos, motivarlos, desarrollar su creatividad, orientarlos. Muchos de los alumnos se convertían en maestros.

“De pronto ni nos dábamos cuenta cuando uno de nosotros, sólo más grande que los demás, ya estaba enseñando al año siguiente, ya era maestro...”, cuenta un exalumno de Barbiana. “Para recorrer un atlas o explicar los quebrados no se precisaba título universitario. Si me equivocaba en algo, no importaba. Era hasta un alivio para los más chicos. Estudiábamos juntos. Las horas pasaban tranquilas y nadie se asustaba ni se acobardaba.”

En Barbiana los alumnos consideraban que el verdadero papel del profesor es compartir todo su saber sin mezquindades. Se fomentaba un gran espíritu de compañerismo.

Habla otro alumno “... Aprendí que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es la política. Salir de él solos es avaricia. En época de exámenes tenía ganas de mandar al diablo a los demás chicos y estudiar para mí. Yo era un muchacho como los de la escuela tradicional, pero en Barbiana no podía confesarlo, ni a los demás ni a mí mismo. Me tocaba ser generoso aún cuando no lo era.”

Había reglas específicas para escribir un texto: “En Barbiana había aprendido que las reglas para escribir son las siguientes: tener algo importante que decir, o sea, útil para todos o para muchos. Saber a quién se dirige el escrito. Recopilar todo lo que sirve para la redacción. Encontrar una lógica para ordenarlo. Quitar toda palabra que no usamos hablando. No fijarse límites de tiempo.”

Así como la escritura tenía un sentido en sus vidas, también lo tenía la historia. Mientras que en las escuelas oficiales se enseñaba la historia de los reyes y gobernantes, a la vez que se presentaba que los buenos eran los vencedores y los malos eran los vencidos, las penas y las luchas de los trabajadores, se pasaban por alto o se las apartaba en un rincón. “Cuidadito a quien no guste de los generales o de los fabricantes de armas. En el libro de historia reputado como el más moderno, Gandhi aparece descrito en 9 renglones. Sin una mención a su pensamiento y menos aún a sus métodos”.

Asimismo, la Escuela de Barbiana hizo una fuerte crítica a la práctica tradicional de las escuelas oficiales para evaluar el conocimiento de los alumnos por medio de exámenes orales. Considera que éstos no implican enseñanza.

Señala Milani: “En el examen oral la clase está sumida en la ociosidad o en el terror. Hasta el chico que pasó al frente está perdiendo el tiempo. Trata de disimularlo. Abandona las ideas que entendió menos e insiste en las que conoce mejor... No hay que callarse nunca. Hay que llenar los huecos con palabras huecas. Repetir las opiniones de los autores aparentando haberlas leído en los textos originales.”

Lapidario, decía Milani “La enseñanza que selecciona, destruye la cultura. A los pobres les quita el medio de expresión, a los ricos les quita el conocimiento de las cosas”.

Los alumnos de Barbiana

En 1967, un grupo de ocho alumnos escribió una especie de manifiesto colectivo que, si bien –como dijimos antes– estaba destinado a una profesora imaginaria, interpelaba a los maestros reales que habían conocido en su historia de fracasos escolares, al sistema educativo y, en última instancia, a la sociedad que les había reservado el peor lugar y el peor futuro: la pobreza, la marginación, la desposesión.

Poco tiempo después (1968) las revueltas estudiantiles que conmoverían a Italia, a Francia (recordemos el “Mayo francés”), a Berlín, al Distrito Federal, recuperarían algunas de las frases de aquella larga carta para transformarlas en consignas estudiantiles contra una educación que consideraban absolutamente funcional reproductora y defensora de los intereses de las clases privilegiadas.

"No a la escuela de clases". "No a los intereses patronales". "No a la neutralidad que es complicidad", fueron algunas de las frases que dispararon los estudiantes para agitar y organizar su movilización.

Carta a una profesora fue un documento que denunció el carácter de clase de la escuela italiana de entonces y enjuició al sistema educativo y político en su conjunto.

Desde 1954, Lorenzo Milani se hizo cargo de la escuela de Barbiana. No se trataba de un cura común, pero tampoco de una solitaria excepción. A mediados de los sesenta, obispos y sacerdotes de muchos países comenzaban a plantear la necesidad de que la iglesia llevara a la práctica su "opción por los pobres". Se trataba del movimiento de la Teología de la Liberación o de los curas del Tercer Mundo.

Milani entendió la realidad de aquella pobre aldea de su país. El mérito de su obra es que concibió una escuela con amor al prójimo, favoreció el encuentro, la palabra y el aprendizaje autónomo de los estudiantes que llegaban allí con sus fracasos escolares en los institutos oficiales a cuestas.

El trabajo de Milani confrontó la restricción y el verbalismo manipulador con el diálogo. Era un pedagogo nato que escuchó las razones de sus estudiantes, que le mostraban cómo sus fracasos no les pertenecían a ellos sino al sistema que estaba diseñado para expulsarlos. Los jóvenes, entre trece y dieciséis años, eran expulsados por "tontos", porque no aprendían, porque no tenían cabeza para el estudio, porque no tenían remedio, ni era conveniente invertir dinero en educarlos.

En la Escuela de Barbiana entendieron que su problema no era individual. Comenzaron a entender las causas económicas, sociales y políticas que determinaban su situación de desventaja.

También aprendieron a conquistar las palabras que les permitirían hacer pública su situación y reclamar justicia. Milani -según cuentan- los recibía diciéndoles que en la escuela conocerían doscientas palabras, pero que el patrón conocía mil. Y ésta era, concluía, una de las razones por las cuales seguía habiendo patrones y esclavos. Para Milani, la educación sólo podía concebirse como diálogo de los que no tienen voz y como instrumento para su liberación. (Gran parecido con la pedagogía de Freire).

No es fácil responder en qué medida estas cartas escritas por jóvenes campesinos que empezaban a descubrir el mundo en aquella escuelita de una aldea pueden todavía interpelarnos, casi cuatro décadas más tarde.

Carta a una profesora (fragmentos)

“Querida señora:

Usted no se acordará de mí, ni de mi nombre. Eliminó a tantos. Yo, en cambio, me acuerdo a menudo de usted, de sus colegas, de esa institución que ustedes llaman escuela y de los muchachos que ustedes "rechazan".

Hace un año, en primero de Normal, yo me volví tímido frente a usted. Por cierto la timidez me acompañó toda la vida. Cuando era chico, no levantaba los ojos del suelo. Me pegaba a las paredes para que no me vieran. Al principio pensaba que era una enfermedad mía o a lo sumo de mi familia. Mamá es de las que se asustan ante un formulario de telegrama. Papá observa y escucha, pero no habla.

Más tarde creí que la timidez era el mal de la gente de montaña. Los campesinos de la llanura me parecían seguros de sí mismos. Los obreros, ni qué hablar. Ahora veo que los obreros dejan a los hijos de papá todos los puestos de responsabilidad en los partidos y todas las bancas del parlamento.

Por lo tanto son como nosotros. Y la timidez de los pobres es un misterio más antiguo. Yo no sé explicárselo porque estoy adentro. Tal vez no sea cobardía ni heroísmo. Es sólo falta de prepotencia [...].

En primaria el Estado me ofreció una escuela de segunda categoría. Cinco clases en una sola aula. Una quinta parte de la escuela a la que yo tenía derecho. La peor escuela es para los pobres, desde chiquitos [...].

La Escuela de Barbiana, cuando llegué, no me pareció una escuela. No había escritorio, ni pizarrón, ni bancos. Sólo grandes mesas que servían para ponerse a estudiar y para comer.

De cada libro había solo un ejemplar. Los chicos se amontonaban para leerlo. Ni nos dábamos cuenta cuando uno de nosotros, apenas más grande que los demás, ya nos estaba enseñando.

El mayor de los maestros tenía dieciséis años. El menor tenía doce, me llenaba de admiración. Desde el primer día decidí que yo también iba a enseñar [...].

Allí también era dura la vida. Era tanta la disciplina y tales los escándalos que se armaban, que a uno se le iban las ganas de volver.

Pero quien no tenía las bases, quien era lento o desganado, se sentía el predilecto. Era tratado como ustedes tratan al mejor alumno. Parecía que toda la escuela fuese para él solamente [...].

Además, enseñando uno aprendía muchas cosas.

Por ejemplo, aprendí que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es la política. Salir de él solo es la avaricia [...].

No vino ninguna de las niñas de las aldeas. Tal vez por lo dificultoso de los caminos. Tal vez por la mentalidad de los padres. Creen que una mujer puede vivir también con un cerebro de gallina. Los machos no le piden que sea inteligente. Esto también es racismo [...].

Manuel tenía 15 años. Un metro setenta de altura, humillado y adulto. Los profesores lo habían decretado imbécil. Querían que repitiese primer año por tercera vez.

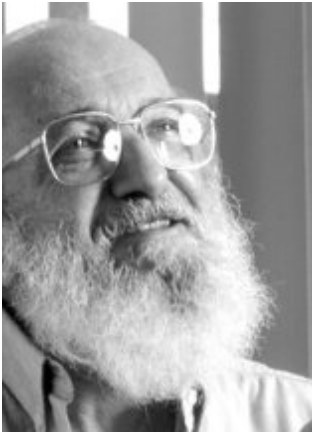
Juan tenía 14 años. Distraído y alérgico a la lectura. Los profesores sentenciaron que era un delincuente. Y no estaban tan errados, pero ésa no es una razón para que se lo saquen de encima [...].”

Bibliografía

Milani, Lorenzo (1995). *Dar la palabra a los pobres*. Madrid: Acción Cultural Cristiana. *Alumnos de Barbiana. Carta a una profesora (2000)*. México: Ediciones Quinto Sol.

PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

Ismael Vidales Delgado



Paulo Freire es sin lugar a dudas uno de los pedagogos más comprometidos con los pobres, actitud que le llevó a concebir una propuesta pedagógica especial para ellos, conocida como “Pedagogía del oprimido”, la cual sirve de título a una de sus obras más representativas.

Respecto de su vida y la elaboración de una educación liberadora comprometida con los oprimidos, es mejor cederle la palabra.

“Yo, Paulo Freire nací el 19 de septiembre de 1921, en Recife, Estrada de Encantamento, barrio de la Casa Amarela.” (Falleció el día 2 de mayo de 1997 en Sao Paulo, Brasil víctima de un infarto agudo al miocardio).

“Joaquín Temístocles Freire, de Río Grande del Norte, oficial de la Policía Militar de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, bueno, inteligente, capaz de amar: mi padre.

Edeltrudis Neves de Freire, de Pernambuco, católica, dulce, buena, justa: mi madre.

Él murió hace mucho tiempo, pero me dejó una huella imborrable. Ella vive y sufre, confía sin cesar en Dios y en su bondad.

Con ellos aprendí ese diálogo que he tratado de mantener con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos. El respeto de mi padre por las creencias religiosas de mi madre me enseñó desde la infancia a respetar las opciones de los demás. Recuerdo aún hoy con qué cariño me escuchó cuando le dije que quería hacer mi primera comunión. Elegí la religión de mi madre y ella me ayudó para que la elección fuese efectiva. Las manos de mi padre no habían sido hechas para golpear a sus hijos, sino para enseñarles a hacer cosas. La crisis económica de 1929 obligó a mi familia a trasladarse hasta Jaboatao, donde parecía menos difícil sobrevivir. Una mañana de abril de 1931 llegamos a la casa en donde había de vivir experiencias que influirían en mí profundamente.

En Jaboatao perdí a mi padre. En Jaboatao experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás. En Jaboatao, niño aún, me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento, que, sin embargo, no me sumergieron en las sombras de la desesperación. En Jaboatao jugué a la pelota con los niños del pueblo. Nadé en el río y tuve mi *primera iluminación*: un día contemple a una niña desnuda. Ella me miró y se puso a reír... En Jaboatao, cuando tenía diez años comencé a pensar que en el mundo había muchas cosas que no marchaban bien. Y aunque era un chiquillo, empecé a preguntarme qué podía hacer yo para ayudar a los hombres.

No sin dificultades pasé mi examen de admisión en la escuela secundaria. Tenía quince años y aún escribía ratón con dos “rr”. A los veinte años, sin embargo, en la Facultad de Derecho, había leído ya los *Soroès gramaticaes*, de Carneiro Ribeiro; la Réplica y la Tréplica, de Rui Barbosa, y a algunos gramáticos portugueses y brasileños; y ya empezaba a iniciarme en el estudio de la Filosofía y de la Psicología del lenguaje, al tiempo que llegaba a ser profesor de portugués en la escuela secundaria. Empezaba entonces la lectura de algunas obras básicas de la literatura brasileña y de otras obras extranjeras.

Como profesor de portugués satisfacía el gusto particular que siempre he experimentado por los estudios que se relacionan en mi lengua, al mismo tiempo que ayudaba a mis hermanos mayores en el sostenimiento de la familia.

En esta época, a causa de la distancia (distancia que en mi ingenuidad no podía comprender), entre la vida, el compromiso que ésta exige y lo que dicen los sacerdotes en los sermones del domingo, me alejé de la Iglesia (no de Dios) durante un año, con gran tristeza de mi madre. Volví a ella gracias, sobre todo, a las lecturas de Tristán de Ataíde, del que siempre me acuerdo, y por el que he experimentado desde entonces una admiración sin límites. Al mismo tiempo que Ataíde, leía a Maritain, Bernanos, Mounier y otros.

Como tenía una irresistible vocación de padre de familia, me casé a los veintitrés años, en 1944, con Elza Maia Costa Oliveira de Recife, hoy, Elza Freire, católica como yo. Con ella continué el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se amplió.

Debo mucho a Elza, profesora de primera, y después, directora de escuela. Su valor, su comprensión, su capacidad de amar, su interés por todo lo que hago, la ayuda que jamás me ha rehusado y que ni siquiera tengo necesidad de pedir, me ha sostenido siempre en las situaciones más problemáticas. Fue precisamente a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme de una manera sistemática por los problemas de la educación. Estudiaba más la educación que el derecho, disciplina en la cual apenas si era un estudiante mediocre.

Licenciado en Derecho por la Universidad que hoy se denomina Federal de Pernambuco, traté de trabajar con dos colegas. Abandoné el Derecho después del primer juicio: un asunto de deudas. Tras enfrentar al deudor tímido y vacilante, un joven dentista, lo dejé ir en paz: “que se pase sin mí, que prescinda del abogado”, ¡me sentía muy contento de no serlo en adelante!

Trabajando en un Departamento de Servicio Social, aunque de tipo asistencial –SESI– reanudé mi diálogo con el pueblo siendo ya un hombre. Como director del Departamento de Educación y de Cultura del SESI de Pernambuco, y después, en la Superintendencia, de 1946 a 1954, realicé las primeras experiencias que me conducirían más tarde al método que inicié en 1961. Esto tuvo lugar en el movimiento de Cultura Popular de Recife, uno de cuyos fundadores fui, y que más tarde se continuó en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, del que me correspondió ser el primer director.

El golpe de Estado (1964) no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación para adultos y de la cultura popular, sino que me llevó a prisión cerca de

setenta días (con muchos otros, comprometidos en el mismo esfuerzo). Fui sometido durante cuatro días a interrogatorios, que continuaron después en el IPM de Río. Me libré refugiándome en la Embajada de Bolivia en septiembre de 1964. En la mayor parte de los interrogatorios lo que se quería probar, además de mi “ignorancia absoluta” (como si hubiese una ignorancia absoluta o una sabiduría absoluta; ésta no existe sino en Dios), lo que se quería probar, repito, era el peligro que yo representaba.

Fui considerado como un “subversivo intencional”, un “traidor de Cristo y del pueblo brasileño”. “¿Niega usted –preguntaba uno de los jueces– que su método es semejante al de Stalin, Hitler, Perón y Mussolini? ¿Niega usted que con su pretendido método lo que quiere hacer es bolchevique al país...?”

Lo que aparecía muy claramente en toda esta experiencia, de la que salí sin odio ni desesperación, era que una ola amenazante de irracionalismo nos había invadido: forma o distorsión patológica de la conciencia ingenua, peligrosa en extremo a causa de la falta de amor que la alimenta, a causa de la mística que la anima.”

(El 10 de abril de 1997 apareció su último libro intitulado *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*). Se le otorgó el título de doctor *honoris causa* por veintisiete universidades; recibió el premio Rei Balduino para o Desenvolvimento en Bélgica 1980; el Premio UNESCO de la Educación para la Paz en 1986; el Premio “Andrés Bello” de la OEA como “Educador de los Continentes” en 1992).

Conversación con Paulo Freire

—Mi hermano Raúl pudo plantearle a Freire un cuestionario que le envié para publicar en el periódico *El Porvenir* de Monterrey, N.L. Tuve la fortuna de que mi hermano lo dinamizara con repreguntas propias ya que él era un amigo y admirador de Paulo Freire, de modo que me la envió traducida del portugués al español, enriquecida con el encuentro personal y sistematizada apropiadamente.

Ésta es la entrevista tal como fue publicada en el periódico:

“Paulo Freire es uno de los pensadores que con mayor valentía e integridad han contribuido a clarificar y reorientar el significado de la educación. Es autor de un método para alfabetizar, mismo que ha sido puesto en práctica a gran escala en Brasil y Chile, de sus métodos e ideas se han derivado muchos similares y su posición respecto al contenido social de la educación ha originado candentes polémicas. Sus ideas básicas fueron expuestas en sus libros *Pedagogía del Oprimido* y en *La educación como práctica de la Libertad*.

Las preguntas planteadas a l Sr. Freire, nos obsequian respuestas dignas de ser meditadas largo tiempo.

Pregunta. En su libro *La pedagogía del oprimido* usted afirma que la educación o está destinada a domesticar al pueblo o a liberarlo, ¿podría explicar mejor esta idea?

Respuesta. Sí, yo creo que sí, antes que nada, es necesario enfatizar la imposibilidad de una educación neutral porque, de manera general, esto no se presenta como algo obvio a la conciencia ingenua. Sin embargo, de hecho es imposible que la educación sea neutral, como

es imposible, por ejemplo, que la ciencia sea neutral. Esto significa que, seamos o no conscientes de ello, como educadores nuestra actividad estará orientada hacia la liberación de los hombres, a su humanización o a su domesticación, a su dominación. Precisamente por esto, considero muy importante aclarar las diferencias entre las distintas formas de acción que existen en el campo de la educación, para hacer posible nuestra verdadera elección. Si mi elección es liberadora, humanizadora, es necesario que yo conozca con absoluta claridad los métodos, las técnicas, los procesos que tendré que utilizar cuando esté delante del educando.

Generalmente creemos que estamos trabajando para el hombre y con el hombre, por su liberación, su humanización; sin embargo, al utilizar los mismos métodos evitamos que el hombre se libere. Esto es así precisamente porque internalizamos en nosotros los mitos que hemos recibido durante nuestra experiencia, en nuestra educación. Estos mitos hacen que sea imposible para nosotros desarrollar un tipo de acción para la libertad, para la liberación. De manera que no solo es necesario saber que una educación neutral es imposible, sino que es absolutamente necesario definir estas acciones diferentes y antagónicas. Por esto necesito analizar, conocer, distinguir estos diferentes caminos en el campo de la educación.

Pregunta. ¿Qué tipo de métodos o acciones, de praxis, cree usted que son liberadores?

Respuesta. Obviamente para poder contestar a esta pregunta es necesario reflexionar un poco sobre, por ejemplo, las relaciones entre el hombre y la realidad del hombre en el mundo; o en otras palabras, las relaciones entre la conciencia y el mundo. Esto podría parecer una especie de huida ante los hechos concretos, y eso sería algo como la metafísica, pero en realidad no lo es. La educación para la libertad, para la liberación debería comenzar desde una especie de arqueología de la conciencia.

Pregunta. ¿Qué significa para usted la frase “arqueología de la conciencia”?

Respuesta. En primer lugar no hay dicotomía entre la conciencia y el mundo. Segundo, la conciencia no es algo, algún lugar vacío en el hombre. Conciencia es la intencionalidad hacia el mundo. Cuando hablo de esta manera sobre la arqueología de la conciencia, pienso que a través de la problematización de las relaciones entre el hombre y el mundo le es posible al hombre recrear, rehacer el proceso natural a través del cual apareció en su evolución la conciencia, precisamente en el momento que Teilhard de Chardin llama “hominización”. Cuando la conciencia aparece no hay reflexión; hay intencionalidad hacia el mundo. El hombre se hace diferente, esencialmente diferente de los animales. El hombre ahora no sólo sabe, sino que sabe que sabe.

Pregunta. ¿Encuentra usted alguna relación entre esta forma de abordar el problema y la premisa freudiana de que “penetrar en el propio inconsciente es descubrirse a sí mismo”?

Respuesta. Desde mi punto de vista la educación para la libertad implica constante y permanente ejercicio de la conciencia que se vuelve hacia sí misma para descubrirse en relación con el mundo, tratando de encontrar las razones que puedan explicar la situación concreta que el hombre tiene en el mundo. Es importante señalar que la reflexión sola no es suficiente en el proceso de liberación. Necesitamos la praxis o, en otras palabras, necesitamos transformar la realidad, transformándola, es necesario conocer la realidad. Por esto mi praxis es necesaria y constante, la unidad entre mi acción y mi reflexión.

Pregunta. Bueno, esta es una parte integral de su pensamiento. Quizá podamos ahora dejar las áreas más elevadas de su filosofía y tratar algo relacionado con su propia praxis, el tipo de actividades en que usted ha participado que le han permitido lograr esta comprensión.

Respuesta. Al principio de mi experiencia en Brasil, hace muchos años, aunque ejercité mi reflexión crítica en la búsqueda de maneras de trabajar, reflexionaba también sobre mi última “acción-reflexión” para teorizarla. De manera que, actué.

Pregunta. ¿Podría darnos un ejemplo?

Respuesta. Hay un ejemplo muy bueno que le puedo dar ahora. Cuando pensaba en el Brasil sobre las posibilidades de desarrollar un método que hiciera posible a los hombres, a los analfabetos, aprender a leer y escribir fácilmente, pensé, en mi biblioteca, donde estudiaba y reflexionaba -nunca he dicho esto, lo estoy diciendo por primera vez- pensé, digo, que la mejor manera era no desafiar la mente crítica, la conciencia crítica del hombre, sino (y es importante tomar nota del cambio que luego hice) por el contrario, tratar de poner en la conciencia de la gente algunos símbolos asociados con palabras sin presentar un desafío a la conciencia crítica.

Y, en la segunda etapa, volver y desafiarlos críticamente a redescubrir la asociación entre ciertos símbolos y las palabras y, de esta manera, aprender las palabras. Y recuerdo que invité a una viejita, una viejita muy buena –campesina y analfabeta– que trabajaba de cocinera en nuestra casa. Un domingo le dije: “Mira María” –ese era su nombre– “estoy tratando de comenzar un nuevo método para enseñar a leer a la gente que no sabe leer y necesito tu ayuda. ¿Te gustaría ayudarme en esta investigación?” Ella dijo que sí. La invité entonces a mi biblioteca y proyecté la fotografía de un niño debajo de la cual había escrito “menino” que significa niño en portugués, y le pregunté “María, ¿qué es esto?” Ella dijo: “menino, es un niño, es un menino”. Proyecté entonces otra fotografía con el mismo niño, pero a la palabra “menino” le faltaba ahora la sílaba de en medio, decía “meno” en lugar de “menino”, y le pregunté: “María ¿qué es esto?” Ella dijo “menino” nuevamente; le pregunté luego, “María, ¿falta algo?” y ella respondió “Claro, faltan letras en medio”. Sonreí, y le mostré otra fotografía con el mismo niño, pero en la cual faltaba la última sílaba, decía solamente “meni”, y pregunté otra vez “¿falta algo?” –Sí, –dijo ella–, falta el último pedacito. Discutimos, hablamos aproximadamente quince minutos sobre distintas situaciones con menino, meno, nino, meni, etc; y siempre advirtió la falta de una parte de la palabra, y me dijo. “Fíjese, estoy cansada. Esto es muy interesante, pero estoy cansada”.

Ella era realmente capaz de trabajar todo el día y, sin embargo, con sólo 10 o quince minutos de ejercicio intelectual se sentía cansada. Es normal. Pero me preguntó: “¿Cree que he podido ayudarlo?” Le dije: “sí, sí, me ha dado una gran ayuda, por usted he podido cambiar de método”. Me dio las gracias. La capacidad del amor es fantástica.

Luego abandonó mi biblioteca y a los cinco minutos volvió con una taza de café para mí. Yo permanecí entonces solo en mi biblioteca, volviendo a pensar mi primera hipótesis y me dije a mí mismo, ahora reflexiona en tu última experiencia. Descubrí que en realidad el camino era desafiar desde el principio a la intencionalidad de la conciencia, la dimensión activa de la conciencia y no el otro camino en el que yo había estado pensando. Y, así, creo que ese es un buen ejemplo, ¿verdad? Para demostrar como actuar y reflexionar constantemente, y cómo cambiar en el proceso de la búsqueda en que estamos empeñados. De manera que con esta simple experiencia con María, me convencí que el camino sería otro, tendría que presentar un desafío a la conciencia crítica, desde el principio. Algunos días después del episodio con

María, comencé con un grupo de cinco hombres, pero esta vez retándolos de una manera crítica. Cuando le he dicho antes que es necesario ensayar un tipo de arqueología de la conciencia, no quise decir que es necesario invitar a la gente a discutir Chardin, a discutir las dimensiones científicas de la evolución. ¡No, no, no! La arqueología de la conciencia implica solamente invitar a los hombres que están en el nivel ingenuo de la conciencia, ideologizados en una realidad concreta en la que no puede expresarse, no puede expresar la palabra ¡no saben que pueden saber! Invitarlos a descubrir que es posible que ellos sepan, precisamente porque el hombre puede saber que está sabiendo.

Pregunta. ¿Es éste el proceso llamado concientización?

Respuesta. Sí, es una de las dimensiones del proceso de concientización. Y es importante subrayar esto. Para comprender lo que es en realidad la concientización, es necesario evitar dos tipos de errores en los que se puede caer. En primer lugar, el error del idealismo, el error del subjetivismo, para el que la conciencia sería la creadora del mundo, es decir, de la realidad. El segundo error es un error en el que sólo tenemos la objetividad que implica el objetivismo, es decir, la exacerbación del poder de la objetividad en la creación o condicionamiento de la conciencia: la conciencia aparece en la relación entre el hombre y el mundo, y en la realidad. Sin embargo no sólo es el reflejo de la realidad, pues es también reflejante, ¿verdad? De manera que estos dos errores iluminan el proceso de la concientización.

Sólo cuando entendemos la “dialecticidad” entre la conciencia y el mundo, esto es, cuando sabemos que no tenemos el mundo acá y la conciencia allá, sino que por el contrario los dos están encarnados dialécticamente, es posible comprender lo que es la concientización y comprender el rol de la conciencia en la liberación del hombre. Creo que es muy importante poner énfasis en este aspecto, pues muchas veces la gente piensa que estoy defendiendo un tipo de idealismo, que estoy escribiendo, pensando, diciendo que el hombre puede liberarse a sí mismo en su conciencia, y esto es imposible, yo nunca lo he dicho. Lo que digo es que la reflexión sola no es suficiente para el proceso de liberar al hombre, pues, necesitamos acción y la acción sola, tampoco puede hacerlo, precisamente porque el hombre no es solo acción sino también reflexión.

Pregunta. Significa esto que debe haber una dimensión política en el proceso de concientización? Creo que la politización en el hombre de hoy es importante.

Respuesta. Sí, es exactamente como usted dice. En mi opinión no podemos liberar a los otros, ni el hombre solo puede liberarse a sí mismo, porque los hombres se liberan en comunión, con la mediación de la realidad a la que deben transformar, de manera que el proceso de liberación no es un regalo que le hago. Creo que lo mismo se podría decir respecto a la salvación, desde el punto de vista teológico.

Pregunta. Seguramente tendrá algunas objeciones que hacer a las escuelas ¿verdad?

Respuesta. Sí, fíjese que sí. Creó que Iván Ilch está absolutamente acertado al describir los colegios sin importar el nivel primario o no, como instrumentos de control social.

En realidad, los mismos colegios son instituciones para domesticar. No sé si usted conoce una canción muy hermosa por Tom Paston, creo cantada por Pete Seeger, en la que le pregunta a un niño “¿Qué has aprendido en el colegio hoy día, hijito mío?” Creo que la respuesta que el niño da en esta canción sería la que, con pequeñas diferencias, darían

millones y millones de niños de todo el mundo. Es decir, el colegio mismo construye nuestra alienación, en nosotros, precisamente porque la tarea del colegio –desde una perspectiva errada– es transmitir a los estudiantes el conocimiento ya existente. Pero fíjese, es muy, muy importante tomar nota de esto, el conocimiento existente existe porque la conciencia, mediante suponer reflexivo, puede conocer.

El hombre como un cuerpo consciente no sólo puede conocer el conocimiento existente, sino que también puede adquirir nuevos conocimientos, puede elaborar nuevos conocimientos.

En realidad el conocimiento que existe hoy día, ha nacido del conocimiento de ayer, que se hizo viejo; igualmente, el conocimiento del futuro deberá nacer del conocimiento existente actualmente. En otras palabras, el conocimiento es un proceso. Pero ¿qué significa la escuela?

Es una casa en la que se invita a los estudiantes a asumir una actitud para recibir la transferencia del conocimiento existente, sin reflexionar en la posibilidad de crear ese conocimiento. No sé si soy claro. Es por esto que hablé antes de una arqueología de la conciencia.

En lugar de transferir el conocimiento existente es necesario invitar a la conciencia a asumir una actitud activa sin la cual es imposible crear el conocimiento. Pero esto no pasa en las escuelas primarias. En la universidad es lo mismo.

Hay una mitologización de la realidad pues sólo la educación para la liberación implica la desmitologización de la realidad, mientras que educar para domesticar implica mitologizar la realidad, ¿verdad?

Es muy interesante, ¿no? pero no es posible para las élites del poder impedir que las personas piensen. Es imposible.

Es imposible porque el pensamiento resulta de nuestras relaciones con el mundo y porque nos hemos convertido –en nuestro proceso de evolución– en seres reflexivos.

De manera que es imposible evitar que el hombre piense, pero si no es posible evitar que el hombre piense, es necesario, para mantener el *status quo*, mitologizar la realidad con el fin de mitologizar la conciencia, porque la realidad es la realidad de la conciencia, entonces es necesario falsificar la conciencia de la realidad. De manera que la falsificación de la realidad es la falsificación de la conciencia y, por esto, es necesario utilizar la propaganda.

Conforme se falsifica más la realidad, ésta se mitologiza más.

Se mitologiza también la conciencia del hombre. El hombre vive de mitos y está comprometido en mitos y no en la verdad, pero con la ilusión de que piensa correctamente.

La educación para la liberación por el contrario, tiene que desmitologizar la conciencia, y por esto repito, hablé acerca de la arqueología de la conciencia.

En la educación domesticadora tenemos otra clase de arqueología. Ella sería la 'arqueología de lo irracional'".

Hasta aquí la entrevista.

“YO QUISIERA MORIR DEJANDO UN MENSAJE DE LUCHA” ENTREVISTA CON PAULO FREIRE¹

Por Rosa María Torres²



Presentación

La entrevista que sigue tuvo lugar el 3 de septiembre de 1994. Se realizó en Sao Paulo, Brasil, en la casa de Paulo Freire, en presencia de Nita, su mujer. Yo había asistido, en Brasilia, a la Conferencia Brasileña de Educación para Todos, en la que se lograron importantes acuerdos para el magisterio brasileño. Previamente había acordado con Paulo y con Nita pasar a visitarles en Sao Paulo, y él había aceptado mi propuesta de una entrevista centrada en el tema docente, un tema que le inquietó siempre y que fue abrazando con cada vez mayor convicción y firmeza en los últimos años.³

"Lo que se dio, en los hechos, fue un diálogo vivo y rico en torno a los nuevos escenarios de la educación brasileña y latinoamericana, y, en ese marco, un compartir de nuestras respectivas visiones y propuestas. El texto que se incluye aquí registra únicamente la segunda parte de esta conversación, a la que di el carácter de entrevista.

Mi idea era publicar el texto en *Education News*, el boletín trimestral de UNICEF, del cual yo era entonces editora. No obstante, fundamentalmente por razones de espacio, siempre se fue quedando para el próximo número. La última vez que hablé con Paulo le recordé que tenía todavía aquella entrevista pendiente, me comprometí a traducirla (la entrevista fue realizada en portugués) y le aseguré que se publicaría en este año 1997.

Cumplo ahora con esos compromisos, aunque Paulo, maestro y amigo muy querido para mí, ya no está para verlo. Al publicar esta entrevista contribuyo además con su deseo, expresamente reiterado aquí y en esa oportunidad: "Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha."

Rosa María Torres

Buenos Aires, 9 de mayo de 1997

1 Publicado en *Novedades Educativas*, N° 79. Buenos Aires, 1997.

2 Rosa María Torres (Ecuador). Fue Presidenta del Consejo Asesor Internacional del Instituto Paulo Freire (Sao Paulo). Ha producido varios trabajos sobre Freire, entre ellos *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*, publicado en Ecuador (CECCA-CEDECO), Brasil (Loyola), Perú (TAREA) y Argentina (Centro Editor de América Latina). Prologó, a petición de Freire, uno de sus últimos libros, *Profesora sí, tía no. Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI Editores: México.

3 Su último libro, *Pedagogía da Autonomia (Saberes necessários a prática educativa)*, prologado por Paulo Freire en septiembre de 1996 y publicado por Paz e Terra en 1997 en Sao Paulo, está dedicado específicamente al tema de la formación docente. Empieza el libro diciendo: "La cuestión de la formación docente junto con la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía de ser de los educandos, es la temática central en torno a la cual gira este texto". Freire lo pensó como un texto a ser comprado y leído masivamente por educadores. El libro, de formato pequeño y con un tiraje de 30.000 ejemplares, se vendió a 3 Reales (el equivalente a 3 USD) y la edición se agotó en poco tiempo.

Entrevista a Paulo Freire
(Sao Paulo, 3 Septiembre, 1994)

Rosa Maria Torres (RMT): Paulo, quisiera que habláramos hoy sobre los educadores, su situación, su formación, sus perspectivas.

Paulo Freire (PF): Voy a referirme principalmente a los profesores brasileños⁴ Pero mis consideraciones sobre los profesores brasileños se aplican perfectamente a toda América Latina, en mayor medida en un lado que en otro.

En primer lugar, hay que decir que en la historia de la educación y la política brasileña hay un descuido total de la educación, una falta de respeto que espanta, que duele. Al mismo tiempo, en el discurso de los candidatos políticos –no importa si para Presidente de la República, Gobernador de Estado, Prefecto, Concejal o Diputado– hay siempre un lugar especial para la educación. Ellos siempre aseguran que la educación y la salud, en su gobierno o en su análisis de la problemática, constituyen una prioridad. Sucede, no obstante, que la práctica posterior del elegido resulta absolutamente contraria al discurso, es la negación de dicho discurso. Lo que observamos es que el profesorado, sobre todo en tiempos recientes, comienza a querer tomar el carro en sus propias manos. Siempre que protesta, que se reúne, moviliza, organiza y hace huelga, el poder habla y dice: "En realidad, reconocemos que los profesores tienen razón, que ganan muy poco, pero no tenemos dinero".

En un libro que acabo de publicar, intitulado *Cartas a Cristina*⁵, atacué duramente ese discurso oficial. Este texto fue aprovechado inclusive por una organización de madres, padres y profesores que asumió con seriedad la lucha en favor de los profesores del Estado. Antes incluso de que saliera el libro, el abogado de ellos me pidió permiso para usar una página que contenía una crítica a la administración de Sao Paulo, justamente una donde sugiero a las familias que impulsen la bandera y las luchas del profesorado de enseñanza primaria y secundaria. Sugiero que padres y madres también se organicen para pelear contra el Estado. Y digo que el discurso de la imposibilidad es mentiroso.

Yo estoy absolutamente convencido de que es preciso que un gobierno decida políticamente y pruebe que hay dinero para pagar mejor, menos indecentemente, a los profesores. Mira bien: ni siquiera estoy luchando porque se les pague decentemente; estoy todavía en la etapa de afirmar que es preciso pagarles menos inhumilmente.

No quiero decir que los ministros que afirman que no hay dinero para pagar sean realmente mentirosos. Pero los que no son mentirosos, están ideologizados. Es decir, tienen un velo en la cara y no pueden ver la realidad. Un aspecto que considero fundamental es el que tú mencionaste antes de iniciar esta entrevista: la necesidad de reorientar la política de gasto público. Los Secretarios de Educación no son tanto mentirosos como ingenuos.

Hay tres o cuatro rubros en la vida pública brasileña que, si se tomaran en serio, dejarían

4 Freire usa el término "profesores", de uso corriente en Brasil. Preferimos respetar aquí el término, tal y como Freire lo usa, es decir, para referirse a los educadores en general. Por otra parte, a lo largo de la entrevista original (en portugués), Freire usó predominantemente el término profesoras, teniendo como referencia el Brasil y asumiendo una identidad total entre el ser profesor y el ser mujer. En la traducción de la entrevista al español, he optado por el término abarcativo de profesores.

5 *Cartas a Cristina*, Paz e Terra, Sao Paulo, 1994.

dinero de sobra para pagar al profesorado. Sería necesario hacer a nivel de Estado, de Municipio y de país un estudio de la administración pública, de los disparates que se dan en torno a los salarios. Hace poco se intentó hacerlo, pero no se pudo por las enormes presiones que existen por parte de los grupos de presión dentro de la estructura del Estado, que no quieren perder los privilegios. O sea, es una lucha muy dura, pero es preciso darla.

RMT: ¿Qué implica esa lucha para los distintos sectores involucrados?

PF: Yo pienso que el Congreso debe entrar en esto también. No es posible que los diputados se reúnan y aumenten sus salarios en porcentajes fantásticos, y no los de los demás, los de los profesores. Es toda la maquinaria del gobierno la que tiene que entrar en esto. Primero, es preciso que haya decisión política. Sin decisión política no puede hacerse, pues esta lucha en el fondo es política e ideológica, no administrativa. La decisión de ser decente es, sustantivamente, una lucha política. Ahora, yo no estoy en capacidad de decir qué es lo que hay que hacer.

Hay gente que me dice: "Realmente Paulo, el Estado no tiene dinero. Si se tratara de aumentar a los Procuradores del Estado, los abogados de los diferentes sectores del Estado, entonces sí se puede dar un buen aumento, pues estamos hablando de 150, 300 personas. ¡Pero los profesores son 300.000!" Éste es un argumento falso. Porque lo que requerimos saber es si la educación es o no es una prioridad. Si es una prioridad, la prioridad se manifiesta con presupuesto, con dinero. Hablar del discurso de la prioridad sin tener en cuenta cómo se constituye la prioridad, es una mentira, es traición al concepto mismo de prioridad.

RMT: Un argumento corriente hoy en día para no aumentar los salarios de los docentes es que los salarios, por sí solos, no mejoran la enseñanza, es decir, el desempeño del profesor en el aula de clase.

PF: Yo tengo una respuesta muy fácil para eso. El salario sólo no hace milagros. Pero sin un salario decente no es posible comenzar nada. Hay un cierto punto a partir del cual el argumento del salario por sí solo se torna válido. Pero no es posible usar ese argumento en un municipio como Maceió, donde las profesoras ganan 10 reales por mes.⁶ En Sao Paulo se está pagando entre 130 y 187 reales. ¡Es un absurdo!

Evidentemente, el salario sólo no es señal de competencia pedagógica y política del magisterio. Pero un buen Secretario de Educación no puede impulsar la formación permanente del magisterio si los profesores no tienen dinero ni siquiera para comprar el periódico, mucho menos un libro. Una mujer que sale de su casa afligida con su problemática familiar, consciente de que los salarios de ella y de su marido no alcanzan para hacer frente razonablemente a las dificultades, esa mujer, por maravillosa que sea, no puede ser una buena educadora.

RMT: ¿Cuál es el complemento de un buen salario? ¿Qué más se requiere para ser un buen educador o una buena educadora?

PF: Primero, se requiere un salario mínimamente decente. Segundo, un respeto real a la tarea del magisterio. La educación y los educadores tienen que ser respetados: respeto personal, trato cortés, decente, serio. En tercer lugar, la organización política del magisterio debe tener

⁶ Un Real en ese momento equivalía aproximadamente a un dólar estadounidense.

como una de sus tareas la formación permanente de los profesores. El poder público debe por un lado estimular y por otro ayudar a las organizaciones del profesorado para que cumplan con el deber de la formación permanente. Y, allí donde no puedan hacerlo los propios organismos sindicales, que lo haga el Estado.

El Estado puede ayudar, como lo intentamos en la Prefectura de São Paulo, pagando horas para que los profesores estudien. Si la educación es realmente una prioridad, entonces hay que conseguir el dinero para que los profesores, en su casa o en la escuela, tengan horas para estudiar dentro de la jornada de trabajo. Los cursos de formación permanente deben ser pagados. El magisterio tiene que recibir su salario sin descuentos. La comprensión que el poder público tiene del trabajo del magisterio debe incluir las horas en que el profesorado está preparándose para ser mejor profesor.

RMT: Es generalizada hoy la crítica a las organizaciones docentes en el sentido de que están centradas en el reclamo por los salarios y descuidan otros aspectos de la valorización y la profesionalización de los educadores.

PF: Bien, yo también haría esa crítica. Pero la haría sólo después de que el magisterio tuviese asegurados todos esos derechos y continuase no queriendo luchar por mejores condiciones de trabajo. Cuando el gobierno dice: "Es claro que el profesor tiene derecho de ganar más, pero no tenemos dinero", eso es hipocresía, eso es mentira. Si se da la situación de que, teniendo tiempo remunerado para estudiar y contando con una formación permanente pagada por el Estado o por el Municipio, los profesores se niegan a dar clases, esto debe ser sancionado. Pero yo no puedo generalizar esa crítica antes de que los derechos mínimos del magisterio estén asegurados. Creo que un gobierno serio, que dedique sus cuatro años de administración a hacer esto, tiene derecho a exigir del profesorado una productividad mucho mayor que la actual.

RMT: ¿Cómo empezar a resolver el conflicto entre padres de familia y profesores, que tienden a percibirse unos a otros como bandos opuestos antes que como aliados en el campo educativo?

PF: También ésta es una cuestión ideológica. Yo encuentro que el enfrentamiento entre familias y profesores existe sobre todo en las áreas proletarias, en las áreas pobres de las ciudades, donde la clientela escolar es la clase trabajadora o la clase media baja. He participado en reuniones de padres de familia y profesores en algunas escuelas particulares ubicadas en zonas ricas y no encontré nada de esto. La certeza que tengo es que hay un trasfondo ideológico elitista que funciona en la cabeza, o en el cuerpo, del profesor. En los cursos de formación del magisterio no se discute la cuestión de la ideología, la relación entre ideología y educación, el tema de cómo la ideología nos ciega, nos vuelve miopes y vuelve opaca la realidad. Entonces, se ha metido en la cabeza de los profesores, incluso de aquellos que comparten la misma condición de clase, que las familias llamadas pobres son incompetentes.

RMT: No obstante, hay problemas y contradicciones reales que cruzan a todos los sectores sociales. Por ejemplo, el tema de la presencia o la ausencia de los profesores. Los padres de familia exigen que los profesores estén presentes, que den clases. Los profesores, por su lado, y sobre todo dadas las condiciones actuales, faltan, se ausentan, hacen huelga.

PF: Exacto. Ahí tienes un problema que afecta a las familias independientemente del corte de clase. Las huelgas, por ejemplo, de las que se valen los profesores para defender su situación,

afectan tanto a las familias de buen nivel de vida como a las proletarias. Algunos años atrás, 3 o 6 años atrás, el Presidente de la APOS (Asociación de Profesores del Estado de Sao Paulo), durante una huelga general del profesorado del Estado, en un debate televisivo, fue acusado de que los profesores y profesoras del Estado no estaban cumpliendo con su tarea fundamental que era enseñar, dar clases. Él dio entonces una respuesta fantástica: "No, eso no es cierto. Nosotros no dejamos de enseñar en ningún momento. Nosotros estamos enseñando lo que significa la lucha democrática". Los padres de familia no entendieron aún esa lucha y es por eso que, en el libro que mencioné antes, digo que, en lugar de ponerse en contra de los profesores, los padres de familia deben reaccionar contra el Estado y luchar en favor de los profesores, hermanarse con ellos.

RMT: Por un lado, hay que trabajar en esto con los profesores. ¿Qué hacer, cómo trabajar con los padres de familia?

PF: Los organismos del magisterio deberían asumir, como tarea política, no únicamente luchar contra el Estado, sino luchar política y pedagógicamente durante todo el año para lograr la alianza con las familias. Ésta debería ser tarea de la propia escuela y de los partidos progresistas. Éstos no deberían hablar de educación únicamente en período de elecciones; deberían tener departamentos vivos todo el tiempo, manifestándose a través de la prensa, por ejemplo. ¿Cómo meter el tema en los llamados "medios de comunicación"? Unos medios de comunicación que están siendo cada vez más "medios para hacer comunicados", para ideologizar contra los intereses populares. ¿Cómo interferir en los programas de televisión para clarificar ideológicamente nuestra propia lucha?

RMT: Las huelgas y paros docentes se han multiplicado en los últimos años en todo el mundo, y sobre todo en América Latina, pero ya no resuelven los problemas de los educadores. ¿Qué conclusión sacas al respecto?

PF: Ésa es una pregunta fundamental que deberíamos hacernos todos desde una perspectiva progresista. En el mundo actual, donde la globalización de la economía constituye uno de los momentos fundamentales de la llamada posmodernidad, las multinacionales pueden hoy, por ejemplo, con enorme facilidad, desplazar el centro de producción de un determinado producto de América del Sur hacia el Asia, en cuestión de 15 días. Y pueden, de ese modo, vaciar la lucha, vaciar la huelga de obreros involucrados en la producción de ese producto.

Las multinacionales se llevan la producción al Asia, acaban con el empleo aquí, y no se perjudican porque inclusive consiguen mano de obra más barata. Sólo doy un ejemplo para mostrar que la clase trabajadora tiene que ponerse a la altura de los tiempos, a la altura de su tiempo. No es posible resolver hoy con una huelga problemas que fueron resueltos con ese método veinte años atrás. Es cuestión de eficiencia. La huelga hoy en día ya no es eficiente como vía de lucha y necesitamos buscar un sustituto.

Una de mis discrepancias vehementes con los analistas llamados postmodernos, sean filósofos o sociólogos, es que ellos, haciendo un análisis muy correcto de la situación concreta, concluyen en la imposibilidad de cambiar. Yo hago el mismo análisis..! y concluyo en la necesidad de continuar luchando! Es decir, la diferencia entre ellos y yo es que yo no acepto de ninguna manera renunciar a la lucha. Y, por eso, no caigo en el fatalismo que carga el neoliberalismo en su discurso. Yo no creo que la lucha sea inviable. Lo que constato es que la lucha a la antigua no va más.

Cuando se plantea la cuestión de la huelga en relación con el profesorado, en primer lugar

hay que tener en cuenta que los huelguistas educadores ya parten de una dificultad política y es el hecho de que su huelga no altera la producción. En otras palabras, como educadores que son, no trabajan en el proceso productivo sino en el plano cultural. Esto disminuye considerablemente su poder. Dentro de poco la huelga ya no será eficaz, tal como está ocurriendo. Hubo varias luchas en las que el magisterio terminó cansado, exhausto y sin conquistar casi nada, entonces regresó decepcionado a la escuela.

Si yo pudiese influenciar más a través de mis libros, a través de mi postura y de mi posición, convidaría al magisterio y a sus dirigentes a reexaminar las tácticas de lucha. No para abandonarla. Yo sería la última voz en decir "No luchen" a los profesores. Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha. Ahora, si tú me preguntas: "Paulo, ¿tienes alguna sugerencia concreta?". Te digo: "No, no la tengo". Lo que tengo es la certeza de que no es posible el fatalismo. Puedo concluir que la huelga ya no tiene el sentido que solía tener, y por eso quiero saber cuál es su sustituto. Lo que no podemos hacer es cruzarnos de brazos.

RMT: Vamos al tema de la formación docente. Hoy en día, para muchos la eficacia de la formación y la capacitación docente está en duda. No se ven resultados claros ni en el nivel de la enseñanza ni en el nivel del aprendizaje, ni entre los profesores ni en el nivel de sus alumnos. ¿Cómo ves tú esta cuestión? ¿Dónde radican los problemas?

PF: Yo no tengo duda de que una formación bien hecha continúa siendo no sólo eficaz sino indispensable.

RMT: Pero, ¿qué quiere decir bien hecha? ¿Cómo se hace?

PF: Voy a intentar explicar lo que significa para mí "bien hecha". Para mí, la formación permanente sólo tiene sentido, sólo es inteligible, cuando involucra una relación dialéctica, contradictoria, entre práctica y teoría. Al examinar la experiencia formadora o capacitadora, lo que interesa ver es exactamente cómo se dan en esa experiencia las relaciones entre práctica y teoría. Porque la formación está ahí; se da en la relación entre teoría y práctica, no sólo en la teoría ni solamente en la práctica. Entonces ahí tenemos diferentes caminos, diferentes métodos, para concretar esta relación.

Cuando fui Secretario de Educación en la Secretaría de Educación de Sao Paulo nos propusimos y vivimos un proceso de formación permanente con 35.000 profesores.

RMT: Cuéntanos cómo fue ese proceso.

PF: Se hizo a través de grupos de formación. ¿Qué hacía cada grupo? Precisamente, discutía su práctica. En una sala se reunían 25 o 30 profesores que trabajaban en alfabetización infantil y se contaba con un equipo de dos o tres personas para coordinar el encuentro. Éstas debían tener, obviamente, un nivel mayor de conocimientos teóricos y científicos que el que tenía el grupo con el que trabajaban. En determinado momento de la reunión, una profesora habla y dice: "Yo quisiera exponer al grupo mi práctica y algunos obstáculos que vengo encontrando y que no he logrado resolver". Y lo hace. En ese momento, ella concretiza el obstáculo con el cual se ha enfrentado. Y entonces sí, retoman a Vigotski, a Emilia Ferreiro, a los estudiosos que han analizado ese problema y han planteado explicaciones teóricas para entenderlo y encararlo. Es así que se enseña a Vigotski, y no a través de conferencias sobre Vigotski. Es esto lo que debe hacerse en todos los niveles de la práctica docente, con el profesor de lengua, de historia, de geografía, de matemáticas.

Nosotros hicimos esto aquí con ayuda de tres universidades de Sao Paulo. Teníamos un equipo muy bueno de UNICAMP (Universidad de Campinas), la USP (Universidad de Sao Paulo) y la PUC (Pontificia Universidad Católica), formado por filósofos, lingüistas, científicos políticos, profesores de lengua, de portugués, de sintaxis. Ellos trabajaban con los técnicos, con los educadores y educadoras que elaboraban en las bases de la Secretaría de Educación.

Ahora, evidentemente, en este intento por discutir práctica y teoría, se puede también llamar a una persona externa para que venga a hablar específicamente, por ejemplo, con los profesores de lengua. No obstante, esa exposición puede ser impartida por personas que están acostumbradas a hacer reflexión teórica únicamente en función de su práctica. Por eso constituir la formación solamente a partir de conferencias, en un determinado mes del año, para mí, no implica formación permanente.

RMT: ¿Cuál fue la respuesta de los profesores al plan de formación propuesto por la Secretaría?

PF: Yo asistí a algunos de los seminarios de evaluación que se realizaron en las subregiones en que dividíamos el Estado de Sao Paulo, desde el punto de vista administrativo-pedagógico. ¡Fue fantástico! Los dos seminarios municipales de educación que se realizaron en nuestra administración llegaron a toda la red. Se presentaron más de 375 tesis, lo que no es poca cosa. Tenemos pues evidencia de que el magisterio, cuando se lo trata decentemente, responde.

RMT: La formación de los profesores, ¿tuvo repercusión en sus modos de relacionarse con los alumnos y de enseñar en las aulas de clase?

PF: La enseñanza mejoró enormemente. Superamos en Sao Paulo 10 años de experiencia pedagógica. A lo largo de los cuatro años de administración, cada año superaba al anterior desde el punto de vista de la promoción de los alumnos dentro de la red escolar.

En Brasil, el número de niños que queda al margen de la escuela es un escándalo. El número de los que consiguen entrar es mucho menor que el de los que no lo consiguen, y más de la mitad de los que entran son expulsados de la escuela, es decir, la mal llamada "evasión". Nosotros logramos disminuir drásticamente esta última. Y lo comprobamos estadísticamente.

RMT: Te has referido fundamentalmente a la capacitación de profesores en servicio, y esto es lo que se hizo en Sao Paulo. Pero, ¿qué pasa con la formación inicial de los profesores? ¿Qué cambios hay que introducir para que la enseñanza sea eficaz?

PF: Creo que aquí también habría que hacer un trabajo parecido. He dado inclusive sugerencias a personas vinculadas directamente con los cursos de formación, donde a menudo se formula la pregunta: ¿cómo sacar a los profesores de las escuelas y llevarlos a observar aulas de clase? Hoy, con ayuda de la tecnología moderna, no es necesario hacer esto. Se necesita un equipo que haga buen video y un equipo que sepa discutir ese video, que tome el video como un objeto cognoscible y no como un video, sino como un elemento que inmediateza la práctica gnoseológica del profesor dentro de su campo.

Tomemos, por ejemplo, una escuela de la periferia, de la favela. Vamos allí y nos presentamos como representantes de una institución de formación de profesores que queremos hacer unos videos para mostrar a los estudiantes el contexto de la escuela y algunas

actividades pedagógicas que tienen lugar allí. Hablamos con la directora primero, y después con el cuerpo docente. No debe ser la directora quien seleccione a la profesora cuya clase vamos a filmar. Después de esos arreglos preliminares, se filman las actividades de uno o más profesores con sus alumnos. Luego se prepara el video desde el punto de vista técnico. Antes de terminarlo, un equipo de profesores estudia el video. El video así producido lleva la favela al aula de clase, muestra cómo juegan y cómo viven los niños, cómo enseña el profesor, qué problemas enfrenta, etc.

El video se pasa a los estudiantes de magisterio, en su programa de formación, sin decir absolutamente nada. Después se les pide que lo analicen. Y se ve con qué están de acuerdo y con qué no. Al hacerlo, los estudiantes van a discutir el comportamiento pedagógico y político de la profesora con los alumnos. A mí, como profesor, me toca discutir la teoría de los errores y la teoría de los aciertos de la profesora cuyo video fue presentado en el aula. Éste es apenas un ejemplo de cómo podemos dinamizar de un modo fantástico la formación docente.

Un día fui a dar una charla en un colegio de formación de profesores, invitado por las alumnas del último año. Al terminar, ellas se aproximaron y me dijeron: "Profesor Paulo, estamos asustadas. Nos formamos como profesoras y ahora estamos con miedo de que alguien nos llame a darnos empleo". Yo les dije: "Explíquenme mejor la cuestión del miedo. ¿Están arrepentidas de su opción por la escuela?". Respondieron: "No, queremos enseñar, pero nunca oímos siquiera hablar de la periferia. y estamos con miedo de que nos llamen a trabajar allí. Tenemos miedo de los niños de la periferia".

Pues bien, en un curso de formación de profesores, y hasta donde sea posible, es preciso mostrar el país a esos jóvenes. Y, con la tecnología disponible hoy, ¡pucha! El video fue algo imposible algunos años atrás. Ya no. Sólo no lo utiliza quien no quiere hacerlo.

RMT: Un último punto, Paulo. Acaba de realizarse la Conferencia Nacional de Educación para Todos, en Brasilia. El acuerdo que se firmó con los profesores reconoce un piso salarial de 300 reales y la importancia de la formación permanente del profesorado. ¿Son éstas buenas señales?

PF: Mi primera reacción a cualquier noticia en torno de la formación permanente como preocupación central de un encuentro, es elogiarlo sin saber nada más. Después, yo quiero saber de qué se trata exactamente. Es decir, mi primera respuesta es positiva. Como educador, yo sé lo que significa la formación. Es por eso que peleo tanto con los americanos, pues me resisto a aceptar que *training* equivale a formación. Ésta es mucho más que *training*. Entonces, la formación de los educadores y los análisis en torno a ésta, tienen gran importancia.

RMT: ¿Qué opinas del piso salarial?

PF: Encuentro que todavía es poco. Tal vez haya gente que diga que no es posible más, que más que eso rebasaría todas las posibilidades. La cuestión es que, en el momento que uno comienza con un piso como ése, uno no puede dejar de estar preocupado por saber si en verdad la educación es una prioridad.

La educación es prioritaria porque en el análisis general que hago de la vida y de la existencia humana, el fenómeno educativo es absolutamente fundamental. La educación no es la llave de todo, pero sin ella nada se hace. Entonces, si eso es verdad, yo tengo que preocuparme

diariamente por ese piso, por ese mínimo, debajo del cual los profesores no pueden vivir ni trabajar decentemente.

RMT: Todos hablan hoy de la "valorización del profesor". ¿Qué entiendes tú por "valorización del profesor"?

PF: Cuando viniste aquí esta tarde a hablar sobre esto, tú ya estabas valorizando al profesor. Cuando me propusiste este tema, es porque tú ya apostabas a que yo también valorizo al profesor. Viniste aquí hoy no sólo como una profesional, una buena profesional de América Latina, sino encarnando una tarea política, indiscutiblemente, en defensa de la valorización.

¿Qué es valorización? Es el respeto a la dignidad, de una persona sin la cual la educación no es prioridad. Valorizo algo o a alguien en la medida que lo considero fundamental en relación con mis objetivos y sueños. Y mis sueños, aquellos por los cuales he luchado, no pueden estar disociados de la práctica educativa. Entonces, valorizar al profesor no es sólo una obligación ética sino una obligación política que se fundamenta en la ética. Si no valorizamos a los educadores tenemos pocas posibilidades de hacer de éste un país mejor. Ahora, la valorización no se detiene en el verbo, no sólo se trata del discurso sobre la valorización sino de la práctica del discurso.

Me asiste la alegría de decir que fui Secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo junto con Luiza Erundina.⁷ El mérito es mucho más de Erundina que mío, pero el hecho es que fueron dos años y medio sin ninguna huelga del magisterio. Esto se dio porque valorizamos al profesor.”

Bibliografía

- Freire, Paulo (1971). *Pedagogía del oprimido*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La conciencia en el medio rural*, 11ª edición, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (s/f). *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular*, Buenos Aires: Editor 904.
- INODEP, Fondo de Cultura Popular (1972). *El mensaje de Paulo Freire, Teoría y práctica de la liberación. Textos seleccionados*, Madrid: Marsiega.

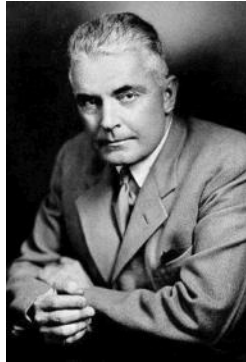
⁷ Freire ocupó ese cargo entre 1989 y 1992.

BLOOM, WATSON, SKINNER Y EL CONDUCTISMO

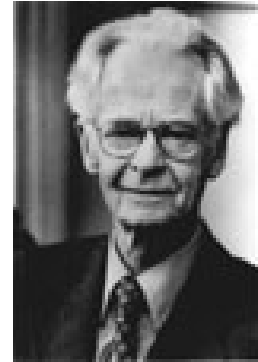
María Daría Elizondo Garza



Benjamín S. Bloom



John B. Watson



Burrhus F. Skinner

¿Qué es el conductismo?

El Conductismo es una corriente psicológica inaugurada por el psicólogo norteamericano John B. Watson (1878-1958), fundamentada en el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando al entorno como un conjunto de "estímulos-respuestas". Nace oficialmente en 1913, año en que Watson publicó un artículo con el título *Psychology as the Behaviorist Views It*.

El conductismo tiene raíces muy lejanas y profundas, hay quien habla de que en el mismo Aristóteles existen raíces de esta corriente, pero para fines prácticos y documentados, nos remitiremos a la fisiología rusa. Esto nos dará la idea de que Watson fue más bien el organizador, impulsor y divulgador de una serie de ideas y temas que conforman el *conductismo*, pero no podemos asumirlo como tarea construida por un solo hombre.

No profundizaremos en las visiones fisiológicas ni psicológicas del conductismo, nos avocaremos básicamente a la evolución de sus constructos y a su influencia en la educación, especialmente en las escuelas.

Una importante aplicación del conductismo fue en la educación programada tradicional, que de alguna manera se sustenta en *softwares* interactivos y *tutoriales* que tanto usan hoy los niños y los adultos en las computadoras. Si bien hay quien opina que el conductismo nada tiene que hacer hoy en las escuelas, la verdad es que en la práctica sigue vigente, como subsisten muchas viejas estrategias de la escuela tradicional.

El conductismo tiene raíces en diversas teorías psicológicas y fisiológicas, por ejemplo, en el asociacionismo inglés, en el funcionalismo estadounidense y en la teoría evolucionista de Charles Darwin, pues dichas corrientes hacían hincapié en la concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio y esta posición toca directamente los principios del conductismo.

Hacia 1920, el conductismo era el paradigma de la psicología académica, sobre todo en Estados Unidos. Hacia 1950 el conductismo había generado numerosos datos sobre el aprendizaje que guiaron a los nuevos psicólogos experimentales estadounidenses como Edward C. Tolman, Clark L. Hull, y B. F. Skinner a formular sus propias teorías sobre el aprendizaje y el comportamiento basadas en experimentos de laboratorio en vez de en observaciones introspectivas. A México llegarían las propuestas concretas de planear la educación por objetivos de acuerdo con la taxonomía de Benjamín S. Bloom que acompañaron la educación desde 1960 hasta 1993, año en que se considera al constructivismo como sustento teórico de los planes, programas y libros de texto de la reforma educativa impulsada por Ernesto Zedillo Ponce de León.

Hechas estas precisiones, veamos con más orden los antecedentes, evolución, personajes y propuestas educativas del conductismo.

Antecedentes

El conductismo, prácticamente se inicia con los trabajos del fisiólogo ruso Ivan Mikhailovich Sechenov (1829-1905), considerado como el “*Padre de la reflexología*”; por ser el primero que realiza un análisis de la conducta humana voluntaria bajo la categoría de “reflejos”. Utilizó la expresión *reflejos psíquicos* y afirmó que “todos los actos de la vida, consciente o inconsciente, son reflejos”. (Séller, 1985:39).

Esta explicación de la actividad cotidiana desde una perspectiva fisiológica, fue retomada por su colega Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) quien se inicia en la psicología fisiológica a partir de algunas observaciones que llamaron su atención cuando realizaba experimentos sobre secreciones salivales en perros, observando que la sola presencia del experimentador era capaz de provocar dichas secreciones en el animal sin que existiera el alimento que es el estímulo directo causante de éstas. Pavlov las llamó *secreciones psíquicas*, ya que no eran producto de ningún estímulo primario como podría ser el alimento.

El trabajo experimental permitió a Pavlov establecer el reflejo como unidad de análisis del comportamiento; identificó las diferencias entre los reflejos de carácter fisiológico y los reflejos no fisiológicos o de adaptación del organismo al medio ambiente a los que denominó *reflejos condicionados*.

Sus trabajos experimentales con el perro le permitieron identificar la presencia de reflejos fisiológicos a los que denominó “reflejos incondicionados o no aprendidos”, en este caso nos referimos a la secreción salival como respuesta fisiológica y lógica al presentarle al animal el estímulo primario, la comida.

A Pavlov le llamaba la atención que la sola presencia del experimentador era capaz de provocar en el perro la misma respuesta glandular que producía el alimento, lo que le hizo suponer que una gran parte de la conducta se explica a través de reflejos que han permitido al sujeto su adaptación al medio ambiente. A este tipo de respuestas las llamó “reflejos condicionados o aprendidos”.

Con estas evidencias, postula la teoría de que todo el comportamiento puede explicarse en función de una cadena de reflejos, en algunos casos innatos (incondicionados o no aprendidos) y la mayoría de las veces condicionados o aprendidos, al asociarse de alguna manera a la condición ambiental.

A este periodo de experimentación documentado por Pavlov se le conoce como “conductismo clásico o respondiente.”

Por la misma época en que Pavlov daba a conocer sus hallazgos en Rusia, en los Estados Unidos aparecían los estudios sobre la inteligencia animal del psicólogo norteamericano Edward L. Thorndike (1874 -1949).

Las aportaciones más importantes de Thorndike a la educación –a la que dedicó los últimos cuarenta años de su vida– provienen de sus hallazgos sobre el aprendizaje animal.

Sus investigaciones sobre las condiciones en que se da el aprendizaje animal le permitieron establecer cinco principios del aprendizaje que tuvieron gran impacto en la educación:

- Respuesta múltiple,
- disposición o actitud,
- actividad parcial o fragmentaria,
- asimilación o analogía, y
- desplazamiento asociativo.

Con ellos explicaba que lo que era considerado como “inteligencia animal”, era en resumen la simple asociación de estímulos y respuestas experimentados por los animales en situaciones específicas.

Los resultados de este trabajo se tradujeron en las leyes fundamentales del aprendizaje animal, pero posteriormente se trasladaron al aprendizaje humano, éstas son:

- *Ley del ejercicio*
- *Ley del efecto*

La *Ley del ejercicio*, también denominada *Ley de la formación del hábito*, tiene dos partes: la *Ley del uso*, es decir la probabilidad de que se presente una respuesta determinada debido a la frecuencia con que se asocian ciertos estímulos y respuestas. La *Ley del desuso*, opuesta a la anterior, se refiere a la escasa respuesta al no darse la asociación entre ciertos estímulos.

La *Ley del ejercicio* la vemos aplicada en una gran cantidad de actividades de la vida cotidiana como el andar en bicicleta o el usar una computadora, –a mayor repetición de la actividad, ésta permanece más tiempo en la conducta del sujeto–; pero al no darse la asociación entre los estímulos, es decir, al caer en desuso, ésta desaparece gradualmente del repertorio del sujeto.

La *Ley del efecto* se explica cuando una respuesta va seguida de una situación agradable, la conexión entre esa respuesta y la situación agradable, permitirá que se incremente la aparición de la respuesta; pero si la respuesta va seguida de una situación irritante o no agradable, esa conexión se debilita hasta que desaparece.

Estos postulados recibieron fuertes críticas, aún de los colegas más cercanos, situación que estimuló a Thorndike para fortalecer la investigación y profundizar en el tema.

EL CONDUCTISMO DE JOHN B. WATSON

María Daría Elizondo Garza

John Broadus Watson (1878-1958) fue el primer estudiante en recibir un doctorado en psicología por la Universidad de Chicago. Su investigación se basó en el aprendizaje de las ratas. Se cuenta, a nivel anecdótico, que el departamento le condicionó el grado de doctor a que dedujera la clase de conciencia que producía el comportamiento que había observado en las ratas. A Watson, esto le pareció absurdo, pues dudaba que las ratas tuvieran conciencia de su comportamiento. Sin embargo, superó dicha condición, obtuvo su doctorado y regresó al laboratorio para seguir investigando sobre la conducta.

Con la experiencia de diez años de experimentación, Watson enfrentó a la escuela estructuralista y a la funcionalista con sus propias ideas sobre la conciencia y la conducta. En su artículo "*Psychology as the Behaviorist Views It*", publicado en 1913, afirmó que el "concepto de conciencia" es una superstición, una idea de la Edad Media. No es posible definir la conciencia, como tampoco lo es localizarla o medirla; por lo tanto, no puede ser objeto de estudio científico.

Para Watson, la psicología era el estudio de un comportamiento observable y medible, sólo eso. Watson sustentó tal afirmación en los experimentos de Iván Petrovich Pavlov.

Unos años antes de que apareciera el artículo de Watson, Pavlov había observado que los perros de su laboratorio empezaban a segregar saliva antes de ver el alimento, les bastaba oír que se acercaba la persona que les daba de comer. Pavlov decidió averiguar si podía enseñarles a segregar saliva usando el sonido de una campana, aun cuando no hubiera comida en el cuarto. Los resultados derivaron en la frase "toda conducta es una respuesta a algún estímulo o agente del ambiente". Pavlov logró enseñar a sus perros a esperar comida al escuchar cierto sonido. A este entrenamiento, como hemos dicho, le llamó *condicionamiento*.

Por su parte, Watson, en un famoso experimento con un niño de 11 meses de edad, demostró que también el ser humano puede ser condicionado, ya que el pequeño Albert era un niño seguro y feliz que no tenía motivo para temer a las ratas blancas, suaves y afelpadas. Pero cada vez que estiraba la mano para acariciar a la rata, Watson hacía un fuerte ruido que lo atemorizaba. Pronto Albert empezó a tener miedo a las ratas blancas. Así, el condicionamiento alteró en forma radical el comportamiento del niño.

Con este hallazgo, Watson fue más allá, se interesó en estudiar si el condicionamiento también podía eliminar los temores. Por ejemplo, una de sus discípulas, Mary Cover Jones en 1924 recondicionó con éxito a un niño que temía a los conejos para que superase ese miedo (temor provocado no por un condicionamiento de laboratorio). La técnica consistió en presentar primero un conejo a gran distancia y luego acercarlo paulatinamente mientras el niño estaba comiendo, este procedimiento es similar al que se utiliza hoy en día.

Según Watson, no había motivo para explicar este cambio a partir de la "conciencia" o de la "vida mental". El pequeño Albert simplemente respondía ante el ambiente, en este caso,

la coincidencia de un ruido fuerte y objetos blancos afelpados. Por ello Watson tuvo motivos para pensar que lo mismo sucedía con todas las personas, esto es, que la conducta podía explicarse siempre con esta fórmula y marcó así su desaprobación al "mentalismo".

En la década de 1920 Watson abrió dos nuevos campos de estudio: el aprendizaje y el desarrollo del niño. Esto debido a que publicó por primera vez su Teoría conductista. El método científico y ortodoxo de Watson (si no puedes ver algo ni medirlo, más vale que nos olvidemos de ello) fue bien recibido en el entorno científico.

La tesis de Watson fue que todas las actividades del hombre pueden ser explicadas en función de respuestas a estímulos específicos, dejando de lado términos de la psicología introspeccionista, como conciencia, mente, alma, que prevalecían en la psicología norteamericana de ese tiempo.

La filosofía positivista predominó en el pensamiento de Watson en su intento por ubicar un quehacer para la psicología, alejado de los conceptos subjetivos que hasta ese entonces imperaban. Su interés por considerar a la psicología como una ciencia al igual que la física o la biología, lo llevaron a ubicar su objeto de estudio en la conducta, la cual define como *"todo aquello que es observable en el sujeto y que por lo tanto se puede medir y predecir."*

Watson hizo importantes investigaciones sobre el desarrollo infantil. Trabajó en especial sobre el aprendizaje de las emociones, utilizando el método experimental, la observación rigurosa y el registro sistemático, lo que le permitió identificar: las conductas reflejas en los niños, las que eran producto de aprendizaje y la formación de hábitos. De esta forma Watson establece la importancia que para el conductismo tiene la infancia en la evolución y desarrollo del hombre.

Toda esta etapa, en la que prácticamente inicia la psicología conductual como ciencia, se enriqueció mucho con los trabajos de Edward Chase Tolman, Edwin R. Guthrie y Clark I. Hull, quienes hicieron aportaciones precisas sobre la utilización del método experimental.

Al ser definida la psicología como una ciencia con un objeto de estudio que es la conducta, nació una corriente psicológica muy importante, el hasta ahora descrito *conductismo*.

El conductismo metodológico

Esta segunda etapa del conductismo está representada por Tolman, Guthrie y Hull.

Edward Chase Tolman (1886 -1959) desarrolló las ideas de Watson sobre la conducta como objeto de estudio de la psicología, pero estableció las siguientes diferencias:

- Watson consideró la conducta como toda actividad realizada por los organismos, resultado de la reflexología, tomando en cuenta sólo los detalles físicos y las bases fisiológicas (a lo que Tolman llamó *conducta molecular*).
- Tolman establece que la conducta es algo más que la suma de aspectos fisiológicos, la define con propiedades y características propias, entre ellas la cognición y el propósito (*conducta molar*).

La *conducta molar* se refiere a todo lo que el organismo hace o está haciendo, y es susceptible de modificarse de acuerdo con las consecuencias. Se caracteriza por:

- la intencionalidad, es decir un propósito, dirigida hacia una meta;
- el uso que el sujeto da a los medios para llegar a ésta.

A la intencionalidad y al uso que da a los medios los llamó *cogniciones*. En la adquisición de este proceso de aprendizaje juegan un papel importante los signos o señales presentes en el medio ambiente.

La conducta para Tolman tiene intencionalidad, propósito y cognición; en ella influyen dos construcciones cognitivas importantes:

- las disposiciones medios-fin y
- las expectativas.

Para él la conducta no es sólo la relación mecánica entre el estímulo y la respuesta, sino que hay disposiciones, expectativas (cogniciones) en el organismo que median entre ellas. Ésta es la razón por la que a Tolman se le considera el precursor del conductismo cognoscitivo.

Los aportes de Tolman fueron la base para los estudios de Guthrie y Hull, también considerados como conductistas metodológicos.

Edwin R. Guthrie (1886 -1959) continúa los trabajos de Watson con respecto a la contigüidad entre estímulo y respuesta, pero difiere de éste cuando afirma que “*la combinación de estímulos que ha acompañado a un movimiento, tendrá que estar seguida de esos movimientos en su reaparición*” (Garrett 1981:113).

Para Guthrie las respuestas aprendidas se asocian tanto a estímulos internos como externos; rescata de Tolman los conceptos de conducta *molar* y *molecular*, cambiándolos por actos y movimientos. Define como movimientos a las respuestas fisiológicas (secreciones glandulares) y musculares del organismo; mientras que los actos son el conjunto de movimientos que de manera intencionada permiten alcanzar una meta.

Su postura con respecto al aprendizaje es que éste se da por una contigüidad entre los movimientos y las acciones que realiza el organismo.

Clark L.Hull (1884 -1952). Hull integra un nuevo sistema con los aportes de Pavlov y de Thorndike. Al paradigma del conductismo clásico E-R (estímulo-respuesta), le añade un tercer elemento: el organismo (O), donde éste se ve afectado por el estímulo y determina a su vez, la respuesta. El nuevo paradigma es E-O-R.

A través de un modelo cuantitativo trata de explicar procesos como la formación de hábitos, incorporando para ello términos como reforzamiento primario y secundario.

Llama estímulos de reforzamiento primario a las pulsiones o necesidades fisiológicas del organismo (hambre, sed...); y reforzamiento secundario a los incentivos o estímulos que asociados con otros pueden reducir la necesidad.

Sus principales aportes en lo que respecta al aprendizaje se centran en la formación de hábitos.

El neoconductismo

La tercera etapa del conductismo es conocida como *neoconductismo* y su principal representante es B.F. Skinner.

Contra lo que algunos pregonan, el conductismo sigue presente, hay importantes grupos de investigación y de práctica. De hecho, actualmente el enfoque conductista es mucho más amplio y flexible que en tiempos de Watson. Los conductistas modernos todavía investigan estímulos, respuestas observables y aprendizaje. Pero también estudian cada vez más los fenómenos complicados que no se pueden observar directamente como el amor, la tensión, la empatía, la confianza y la personalidad. A este nuevo tipo de conductismo se le denomina *neoconductismo* para distinguirlo del enfoque ortodoxo de Watson.

Su principal característica es su insistencia en plantear preguntas muy precisas y bien delimitadas usando métodos objetivos y llevando a cabo una investigación minuciosa. Otra característica es su intento recurrente por desarrollar teorías generales del comportamiento, sobre todo a partir de experimentos con animales.

Burrhus Frederick Skinner (1904 – 1990)

Skinner se opone a algunos de los planteamientos de Watson (retomados por Tolman y Hull), propone una metodología diferente para el abordaje del tema de la conducta. Ciertamente, parte de la postura de Watson de considerar como unidad de análisis de la conducta “el reflejo”, pero sin considerar su aspecto fisiológico, tomándolo sólo como una respuesta observable ante cierto estímulo. Considera también a la conducta como todo lo observable en el sujeto, pero ésta sólo se explica en relación con los ambientes en que se desarrolla.

Uno de los aportes más importantes de Skinner es que deja de lado los aspectos fisiológicos con los que Pavlov y Watson explicaban en ese tiempo la conducta; incorpora recursos de la física, como el análisis operacional de los conceptos, para definir el reflejo como su paradigma de investigación y la conducta como su objeto de estudio. Su propósito no era justificar o analizar la base fisiológica de la conducta, sino describirla y sistematizarla.

Skinner establece una distinción entre dos tipos de conducta: *respondiente* y *operante*. La *respondiente* es provocada por un estímulo antecedente, mientras que la *operante* es emitida sin la presencia de un estímulo antecedente, se da sólo por la asociación de estímulos que provocan la respuesta. A estos estímulos que están presentes en la emisión de la respuesta, pero que no la provocan directamente, Skinner los denominó estímulos *discriminativos*.

La investigación de Skinner, a diferencia de la de Pavlov, se centró en el análisis de la conducta, misma que opera en relación con su medio ambiente, por lo que le llamó *condicionamiento operante*. En cambio Pavlov se concentró en el análisis de las conductas que eran resultado de un estímulo antecedente (reflejo), a esto le llamó *condicionamiento respondiente*, también denominado *condicionamiento clásico o instrumental*.

El paradigma del condicionamiento clásico estímulo–respuesta (E-R) es modificado por Skinner al agregarle un tercer elemento, el reforzador. Teniendo como base la *Ley del efecto de Thorndike*, Skinner establece que la frecuencia de presentación de una respuesta se verá incrementada si ésta va seguida de un estímulo reforzante. Este estímulo reforzante o reforzador (R*) es definido como todo evento externo o interno, que presentado inmediatamente después de la respuesta, aumenta su frecuencia de aparición; el paradigma conductual se modifica a E-R-R*.

La postura de Skinner llamada *Análisis Experimental de la Conducta* (AEC), tiene como elementos principales al *reforzador* y a la *frecuencia* con que se presenta la respuesta, es decir la tasa de respuestas. La relación entre estas dos variables lo lleva a desarrollar los *Programas de reforzamiento* (PR).

Los *Programas de reforzamiento* establecen la relación directa entre la tasa de respuestas de un organismo y la presentación de los estímulos reforzantes, que pueden ser de dos tipos:

- continuos, e
- intermitentes.

Los *Programas de reforzamiento continuo* son aquéllos en los que siempre que se presente la conducta, seguirá de manera inmediata el reforzador. Los de *Reforzamiento intermitente* se presentan cuando el reforzador sólo se administra en algunas ocasiones, dependiendo del tiempo y de la tasa de respuestas.

Los programas *intermitentes* se subdividen a su vez en:

- *de intervalo*, y
- *de razón*.

Un *Programa de intervalo* (PI) es aquél que considera el tiempo que transcurre entre la emisión de la respuesta y la presentación del reforzador; pueden ser de dos tipos:

- *Intervalos fijos* (IF) e
- *Intervalos variables* (IV);

Por ejemplo un IF5' (Intervalo fijo) significa que tendrán que pasar cinco minutos entre la presentación de cada reforzador, independientemente de las conductas que se emitan. Un programa IV3'' (Intervalo variable) significa que se retardará la presentación del reforzador aproximadamente tres segundos, sin contar el número de respuestas que se den.

Los programas de intervalo, como ya se mencionó, toman en consideración el tiempo que transcurre entre la emisión de la respuesta y la presentación de un reforzador; los *Programas de razón* (PR), en cambio toman en consideración la *frecuencia*, es decir, el número de respuestas que presenta el sujeto antes de la presencia del reforzador. Pueden ser:

- *Programas de razón fijos (RF)* y
- *Programas de razón variables (RV)*

Por lo que un RF4 (*Programa de razón fijo*) significa que el organismo tendrá que dar cuatro respuestas antes de recibir el reforzador; o un RV10 (*Programa de razón variable*) significa que aproximadamente a la décima respuesta se recibirá el reforzador.

El Análisis experimental de la conducta (AEC) al aplicarse en el medio ambiente cambia su nombre por el de Análisis conductual aplicado (ACA) y sus alcances se observan en diferentes áreas de la psicología, como la clínica, la educativa, la social, la de educación especial, la de rehabilitación, entre otras.

Los principios del ACA han derivado en técnicas conductuales cuya aplicación ha servido para la adquisición y fortalecimiento de conductas, así como para su extinción.

Para el fortalecimiento de conductas suelen emplearse estrategias de:

- 1.- *Reforzamiento*: es la presentación de un estímulo reforzante, inmediato a la respuesta, con la finalidad de que dicha respuesta se incremente.
- 2.- *Moldeamiento por aproximaciones sucesivas*: se establece la meta y luego se identifican las conductas previas requeridas y bajo un programa de reforzamiento se avanza hasta el logro de la conducta terminal.
- 3.- *Generalización y discriminación*: la primera surge cuando ante estímulos similares mas no idénticos, se emite una misma respuesta; o bien cuando ante un mismo estímulo se emiten respuestas similares. En la discriminación se responde de manera diferenciada ante los estímulos.
- 4.- *Modelamiento*: se define la conducta modelo y bajo un programa de imitación o aproximaciones sucesivas se va reforzando la conducta hasta obtener la conducta final.

Para la eliminación de conductas inadecuadas se emplean estrategias de:

- 1.- *Extinción*: es la no presentación del reforzador que mantiene la conducta.
- 2.- *Castigo*: es la presentación de un estímulo aversivo o negativo después de la emisión de la respuesta.
- 3.- *Reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO)*: es el reforzamiento de las conductas adecuadas y la extinción de las incompatibles.
- 4.- *Tiempo fuera (Time Out TO)*: consiste en suspender o retirar al sujeto del entorno reforzante por un tiempo determinado, hasta que presente las conductas adecuadas.

En el campo educativo su aplicación ha sido relevante principalmente en la enseñanza programada e instrucción personalizada, diseñada por Fred S. Keller, en la década de los setenta. Las experiencias y aplicaciones de los principios conductuales -aproximaciones sucesivas, modelamiento y reforzadores- se aplicaron a los programas de enseñanza, con la

finalidad de que los alumnos aprendieran a su propio ritmo y tiempo. Se utilizaron en un principio las máquinas de enseñanza y posteriormente los textos programados.

Las aportaciones del conductista Benjamín S. Bloom a la educación

Uno de los aportes principales del conductismo a la educación se observa en la programación de la enseñanza que describe las conductas esperadas de los estudiantes de manera objetiva y controlada; destacan en este punto los aportes de Benjamín S. Bloom (1913–1999), quien utiliza la taxonomía de los objetivos educativos.

Influenciado Bloom por los trabajos de Ralph Tyler sobre currículo y el logro de los objetivos, se da a la tarea de especificar los comportamientos esenciales esperados de los estudiantes para la obtención de ciertos dominios, en las esferas cognitiva y afectiva. Posteriormente en México se agrega la esfera psicomotora de la personalidad humana.

La dimensión cognitiva de la taxonomía de Bloom no es sólo una clasificación de los dominios que se espera desarrollar en los sujetos, sino una jerarquización de los procesos cognitivos. Ésta se encuentra conformada por seis niveles:

1. Conocimiento
2. Comprensión
3. Aplicación
4. Análisis
5. Síntesis
6. Evaluación

La necesidad de establecer de manera clara y precisa las conductas que los estudiantes deberían alcanzar en cada dominio, es decir los objetivos en las tres esferas de la personalidad, se vio reflejada -de manera incipiente- en la estructuración de los Planes y Programas oficiales para la educación primaria vigentes en México desde la aparición de los libros de texto gratuitos durante la gestión del presidente Adolfo López Mateos (1960) y de manera más evidente en la reforma educativa de 1973 durante la gestión del Presidente Luis Echeverría Álvarez, donde predominaban en las programaciones escolares los objetivos generales, específicos y particulares.

Su aparición en la propuesta educativa oficial de ese tiempo se explica a la luz de tres conceptos claves: aprendizaje, currículo y evaluación.

1. *Aprendizaje*. Definido como un cambio permanente que se da en la conducta del sujeto, producto de una práctica determinada por las condiciones ambientales. La tarea del aprendizaje consiste en descomponer el conocimiento en pequeñas unidades de aprendizaje, cada una con su objetivo y su evaluación. “La educación es percibida como la acumulación de pequeños bloques de conocimientos, sancionados por una prueba y organizados en una secuencia jerárquica que aporta y acumula nuevas informaciones” (Cassasus 2001:13).

2. *Currículo*. Entendido como el conjunto de actividades y conocimientos organizados con una intención educativa. Presenta diferencias dependiendo de la concepción de sujeto de aprendizaje y de los fines y metas educativas que se planteen.

Desde la perspectiva conductista la relación maestro-contenidos-alumnos surge de manera lineal. Implica una asociación de estímulos-respuestas donde se identifican de manera

precisa los estímulos que producen las respuestas adecuadas para aplicarlos a los programas educativos. El alumno asume un papel activo al interactuar con el material de aprendizaje y el maestro es un administrador de contingencias, es decir de estímulos y reforzadores que posibilitan el aprendizaje de los alumnos.

3. *Evaluación*. Este proceso juega un papel importante en las teorías de aprendizaje conductistas, pues contrario a lo que algunos opinan, la evaluación a través de instrumentos objetivos se da a lo largo del proceso de aprendizaje y no al final con fines discriminatorios, como se ha mencionado. La evaluación a lo largo del proceso de adquisición de nuevas conductas, permite la retroalimentación por parte del alumno y por lo tanto el fortalecimiento de sus aprendizajes.

Bibliografía

- Casassus, Juan. (2001). *Cambios paradigmáticos en educación*. UNESCO.
- Garrett, Henry E. (1981). *Las grandes realizaciones de la psicología experimental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Keller, F. S. (1985). *La definición de psicología*, México: Trillas.
- Royer, James M. y Richard G. Allan (1980). *Psicología del aprendizaje. Aplicaciones a la educación*, México: LIMUSA.
- Skinner, B. F. (1974). *Ciencia y Conducta Humana*. España: Fontanella.

BIOGRAFÍA DE BURRHUS FREDERIC SKINNER

Ismael Vidales

Nació el 20 de marzo de 1904 en Susquehanna, Pennsylvania y murió el 18 de agosto de 1990 en Boston, Massachussets.

William Skinner, el padre de Burrhus, era hijo de un abogado inmigrante que publicó un libro sobre las leyes de compensaciones de los obreros; éste alcanzó cuatro ediciones. Su madre, Grace, fue descrita por B. F. Skinner como una mujer brillante y de gran lealtad a sus amigos. Ambos progenitores eran aficionados a la música, su padre tocaba la trompeta y su madre el piano, de ahí que Skinner haya tocado, en su juventud, en una banda de jazz, y más tarde fuese un gran melómano, aficionado a Wagner.

Cuenta Skinner que sus padres lo formaron en la religión protestante, pero a la edad de 12 años llegó a la conclusión de que no creía en Dios.

Skinner tuvo un hermano dos años y medio más pequeño que murió a los dieciséis años de un aneurisma.

Desde pequeño, Skinner, como otros niños de edad, era un buen inventor de cohetes, trenes, arcos, flechas, pistolas de agua, lanzas de bambú, diábolos, modelos de aviones que eran lanzados con gomas de plástico, cometas, etc., reconoce que la señorita Graves, hija del botánico del pueblo, fue una persona que le estimuló constantemente a indagar y profundizar en las cosas, así como a mantener una actitud crítica en la vida. Según Skinner, ella fue la responsable de que en la Universidad él optara por una licenciatura en filología inglesa.

En 1922 ingresó en la Universidad de Hamilton College, donde obtuvo la licenciatura en Literatura Inglesa y el diplomado en Lenguas Románicas. Allí conoció al señor Saunders, uno de los decanos de la universidad, y Skinner fue tutor del hijo pequeño de éste.

En la universidad Skinner y otros amigos se dedicaron a publicar una serie de críticas en el periódico de la institución, acerca de la importancia que se le daba a los deportes. También hicieron algunas bromas bastante pesadas. Por ejemplo, una vez con su amigo John Hutchens decidieron colocar carteles por toda la universidad y en las cercanías, diciendo que al día siguiente Charles Chaplin daría una conferencia en la universidad. El día anunciado había más de 400 automóviles repletos de público ansioso de escuchar al famoso comediógrafo. Skinner y su amigo fueron reprendidos severamente.

Si nos atenemos a las actividades que Skinner había desarrollado en Hamilton College, nos parecerá que su inclinación era la literatura, sobre todo se consideramos que por aquel entonces ya había escrito alguna que otra novela de corte romántico y algunos poemas. Además Robert Frost le animó a escribir, así que Skinner se decidió a ser escritor en contra de los deseos de su padre que confiaba en que sería abogado.

Skinner tuvo que convencer a su padre de que le concediera un año para probar su capacidad en la escritura. Ese año fue suficiente para que Skinner perdiera motivación por la escritura. Ciertamente alcanzó a escribir algunas cosas menores en algunas revistas pero nada de importancia que diera la idea de que podía vivir como escritor. Se desmotivó de tal manera que llegó a pensar en acudir al psiquiatra.

Su padre quiso volverlo a motivar y le sugirió que escribiera un libro sobre diversos acuerdos que trataban de reconciliar las posturas de los mineros de la antracita y Skinner aceptó la tarea, lo escribió, pero no quedó satisfecho, aquello no era el tipo de literatura que él deseaba escribir.

Skinner se hizo amigo del doctor John Fulton, a quien solía acompañar en sus visitas a los pacientes y posiblemente esto despertó su interés por la biología y la conducta humana.

Unos seis meses estuvo en Nueva York llevando una vida bohemia, trabajando en una librería y reuniéndose con sus amigos, liberales e intelectuales.

Su interés en la conducta humana volvió a inquietarle y para estudiar el comportamiento humano lo más indicado era la psicología, pero en aquel tiempo Skinner sólo tenía una idea vaga de lo que era la Psicología. Sin embargo, se decidió y en otoño de 1928 entró en Harvard para estudiar Psicología.

Skinner leyó la obra de Loeb “Fisiología del cerebro y psicología comparada” (1900), la obra de Pavlov “Los reflejos condicionados”(1927), y la “Filosofía” de Russell (1925), quien dedicó una gran cantidad de espacio al conductismo de J. B. Watson. De esta forma Skinner se “enganchó” con el “conductismo” de Watson (1924-1925), especialmente con su obra “El Cuidado psicológico de los bebés y de los niños” (1928).

En el departamento de psicología de Harvard conoció al que sería de por vida su gran amigo y colaborador: Fred Keller. Allí, Skinner se empeñó apasionadamente en hacer experimentos en fisiología; incluso estuvo a punto de abandonar la psicología por este nuevo campo de la ciencia. Pero su amigo Fred Keller le animó para que se quedara en el departamento de Psicología. En Harvard comenzó el primer régimen de trabajo serio de su vida. Este régimen lo mantuvo durante dos años y con ligeras variaciones, casi toda su vida.

Cuenta Skinner que cuando asistió a su primera recepción como alumno en Harvard, se le acercó un viejecito (el filósofo educativo Whitehead, al que Skinner no conocía) que le preguntó sobre su formación pasada y, a pesar de no conocer a los profesores que le mencionaba Skinner, Whitehead le dijo que “un psicólogo debería mantener siempre un ojo en la filosofía” a lo que Skinner contestó, envalentonado por sus últimas lecturas sobre Bertrand Russell, que era justo lo contrario “lo que necesitamos es una epistemología psicológica”.

En 1930, Skinner se sentía preparado para presentar su tesis sobre el concepto de reflejo, así que se lo presentó a boeing, quien se mostró muy enfadado por el uso selectivo que Skinner había hecho de la historia del reflejo y le reconstruyó un nuevo borrador. Pero

Skinner se mantuvo firme en sus convicciones y no modificó nada. Le presentó de nuevo el trabajo a Boring, y la tesis de Skinner fue aprobada y leída en 1930-1931.

Skinner estuvo en Harvard hasta 1936. Con la ayuda de Crozier (uno de los profesores que más admiró y influyó en él durante su estancia en Harvard) y de Boring, consiguió una beca del *National Research Council Fellowship*; posteriormente, en 1933, entró a formar parte de la *Harvard Society of Fellows* y se le otorgó una de las prestigiosas becas de esa sociedad que le mantuvo en Harvard hasta 1936. Durante todo este tiempo Skinner se recluyó por completo en el mundo de la investigación, todo lo demás, “el mundo de fuera”, había desaparecido de su campo de interés.

Hacia 1936 conoció a la que sería su esposa, Yvonne Blue. Se casaron en Noviembre de 1936, estando ya Skinner en la Universidad de Minneapolis a donde llegó recomendado por Boring. El jefe del departamento de psicología era Richard M. Elliot, quién mucho le ayudó para que investigara.

En Minnesota logró importantes avances en los estudios sobre la conducta, y empezó a hablar del comportamiento humano yendo, más allá de la experimentación de laboratorio. Recibió mucho reconocimiento por su labor docente, lo que le permitió rodearse de los mejores estudiantes, 5% de los cuales continuarían sus estudios hasta obtener el doctorado. Comenzó a plantearse un libro sobre conducta verbal, asumiendo de ese modo el desafío que en 1934 le había planteado Whitehead y que consistía en tratar de explicar el lenguaje como un comportamiento.

Escribir “Conducta verbal” -su obra más relevante- le llevó a Skinner 23 años, ya que lo publicaría hasta 1957.

En 1939, al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, Skinner tuvo la oportunidad de aplicar el condicionamiento operante a los sistemas de armamento. En una investigación financiada por el gobierno de los Estados Unidos, Skinner comenzó el *Project Pigeon* para la mejora de los sistemas de guía de misiles.

La idea de Skinner era aplicar sus hallazgos sobre el condicionamiento operante, y entrenar palomas para que guiasen los misiles. En 1942, la compañía General Mills aportó nuevos recursos al proyecto y la universidad le concedió un año sabático para que se dedicara por completo al mismo.

El proyecto enfrentó dificultades ajenas a la técnica de entrenamiento de las palomas, y el proyecto se desmoronó. A finales de 1943 se retiró el financiamiento del proyecto, aunque Skinner había descubierto la versatilidad y utilidad de emplear palomas, en lugar de ratas, para el estudio del comportamiento.

Durante su estancia en Minnesota nació la primera de sus dos hijas, Julie, en 1938. En 1940 nació Deborah, para la cual Skinner había diseñado un habitáculo con un cristal frontal transparente, cuya temperatura interior estaba regulada por un termostato y unos conductos de ventilación. Este artefacto permitía que Deborah jugara en un lugar seguro, libre de aire contaminado y de cambios de temperatura, y dejaba tiempo a sus padres para que

atendieran otras actividades; de este modo se mejoraba tanto la calidad de vida de los niños como de los padres, afectando esta mejora también a la interacción entre ambos.

Skinner recibió ofertas para comercializar su “invento” y publicó un artículo en el *Ladies' Home Journal*, titulado “*Baby in a box*”, que tuvo una rápida difusión recibiendo muchas felicitaciones de padres que consideraban que el aparato les sería muy útil (llegando a vender alrededor de 1000 unidades) pero también recibió fuertes críticas tachando el invento de inhumano y acusándolo de tratar a su hija como si fuera una máquina o un animal.

En 1945 fue nombrado Director del Departamento de Psicología de la Universidad de Indiana, la cual era una de las universidades mejor preparadas para la investigación experimental. Durante este período, y en colaboración con Fred Keller y Nat Schoenfeld de la Universidad de Columbia, organizó el Primer Congreso de Análisis Experimental de la Conducta, que le serviría de plataforma para la posterior aparición de *Journal of Behavior Analysis* y de la *Association of Behavior Analysis*.

En Indiana terminó de corregir su novela *Walden Dos*, inicialmente titulada *El sol no es más que una estrella naciente*, que fue publicada en 1948 por la editorial MacMillan a cambio de escribir otra obra de introducción a la psicología, que fue *Ciencia y Conducta Humana* (1953).

Walden Dos nació de una conversación con Hilda Butler, amiga del decano de la Universidad de Minnesota. Skinner le comentó que sería una pena que todos los jóvenes que volvían de la guerra se sumergieran de nuevo en la vida cotidiana de los EE.UU. y que sería conveniente que buscaran nuevas maneras de vivir. Hilda le animó a escribir sobre ello y a ayudar a la juventud americana a buscar esas nuevas formas de vivir.

Skinner no partió de la pura conversación con Hilda para escribir su novela, pues había leído concienzudamente la *República* de Platón, *Utopía* de Thomas More y *Walden*, de Thoreau; por ello, su novela se llamaría *Walden Dos*.

Skinner sólo pretendió mostrar en esta novela que la ciencia de la conducta no era sólo para las ratas y las palomas sino que era posible aplicarla al ser humano; que ya estábamos en disposición de diseñar un mundo en el que la gente fuera feliz, mediante la colaboración y la distribución adecuada del trabajo; una sociedad en la que la gente dispusiera de una gran cantidad de tiempo para hacer todas aquellas cosas que le fueran reforzantes.

Cuenta Skinner -como anécdota- que cada palabra de su tesis le llevaba dos minutos, en cambio *Walden Dos*, la escribió en tan solo 7 semanas y la consideró como una auto-terapia en la que estaba luchando por reconciliar dos aspectos de su propio comportamiento, representados por Frazier y por Burris.

Por un lado, diseñar una sociedad ideal, de acuerdo con los principios del aprendizaje, y por otro, no sentirse capaz de vivir en una sociedad así. A pesar de que Skinner consideraba esta novela como un posible experimento real, que podría convertirse en una de las aventuras más dramáticas del siglo XX, se sentía ya demasiado viejo y sus intereses estaban

orientados hacia otros trabajos que permitieran incluso avanzar o mejorar los principios en los que se sustentaba *Walden Dos*.

En Indiana coincidió con J. B. Kantor, con el que tuvo largos debates y al parecer no hubo entendimiento. Skinner reconoció explícitamente en su autobiografía que las coincidencias con Kantor fueron muchas más que las diferencias.

En 1947 Skinner regresó a Harvard y estableció un laboratorio de palomas y junto con Fester realizó una gran cantidad de investigaciones. Skinner reconoce que el éxito de su laboratorio entre los años 50 y 60 fue en gran parte debido a sus excelentes estudiantes graduados, sin los cuales no hubiera sido posible.

Entre 1956 y 1963, Skinner realizó uno de los proyectos más ambiciosos de su vida. Debido a las dificultades de aprendizaje de su hija pequeña Debbie y tras observar los ineficaces métodos de los que disponían los profesores en la escuela, decidió aplicar el aprendizaje operante y así comienza el diseño de una “máquina para enseñar” que con el tiempo irá perfeccionando hasta introducirla como instrumento de docencia en una de sus clases en la universidad.

Pronto la idea se extiende y comienza a aplicarse en muchos otros sitios educativos con materias como el álgebra y la gramática, con excelentes resultados. La IBM y RHEEM se interesan en su invento, pero no logran éxito comercial. A pesar de esta falta de éxito comercial, las máquinas de Skinner son la base de lo que hoy se conoce como “Enseñanza asistida por computadora.”

A partir de su fracaso comercial, Skinner se apartó por completo del campo del diseño social (aunque seguiría defendiéndolo en numerosos escritos) e incluso comenzó el aislamiento del departamento de psicología en Harvard, del que no había recibido tampoco ningún apoyo.

Entre 1968 y 1971 Skinner se dedicó a escribir el más criticado de sus libros, *Más allá de la Libertad y la Dignidad* (1971). En el mismo año apareció su fotografía en la portada de la revista *Time* con el subtítulo de *El ser Humano no se puede permitir la libertad*. Esto provocó que miles de estadounidenses leyeran su libro y Skinner se situó en el centro de un debate nacional sobre la libertad, y comenzó una carrera “como de artista de cine”. Fueron comunes sus apariciones en algunos de los *shows* más importantes de la televisión. Recibía miles de cartas, llamadas telefónicas, visitas y al menos tres invitaciones al día para dar conferencias en distintos sitios de los Estados Unidos. *Más Allá de la Libertad y la Dignidad* se había convertido en un best-seller y Skinner en un hombre famoso, conocido a lo largo y ancho de los Estados Unidos.

Muchos fueron los críticos de la obra de Skinner: poetas, literatos, académicos, y más. Skinner fue, poco menos que “acusado de fascista y controlador, y de querer diseñar una sociedad para el enriquecimiento de unos pocos, aquellos que tuvieran el control. Se dijo que sus tesis eran retrógradas y un atentado contra los valores sobre los que se había construido la sociedad estadounidense.”

El libro de Skinner había tocado la fibra sensible de su sociedad: la libertad y la responsabilidad individual. Toda esta polémica se ve favorecida por el hecho de que el libro apareció cuando los Estados Unidos estaba enfrentando los crímenes de guerra perpetrados en Vietnam, la lucha por los derechos de los afro-americanos, las mujeres, los homosexuales, etcétera..., todos ellos defendiendo un mayor grado de libertad y dignidad para cada ser humano, y un menor control por parte de la sociedad y las instituciones.

En los años 70 Skinner era ya un psicólogo ampliamente reconocido. *American Psychologist* (1970) le citó como el segundo personaje, después de Freud, con más influencia en la psicología del siglo XX.

Skinner tenía buen sentido del humor. Se cuenta que en un congreso apareció vestido de Pavlov, y en otro de ministro fundamentalista. Le gustaba crear discusiones ficticias con su amigo Fred Keller (con quien nunca discutía) para animar un poco al público.

En 1974 Skinner se retiró de la Universidad de Harvard. A partir de ese momento se dedicó a llevar una vida más reposada y disfrutar de la lectura, escribir y atender visitas, visitar a sus hijas y nietas, pasear y escuchar música de Wagner.

Entre 1974 y 1984 publicó su autobiografía en tres volúmenes: *Particulars of my life* (1974), *The shaping of a behaviorist* (1979) y *A matter of consequences* (1984). También en 1974 publicó *Sobre el Conductismo*, y con posterioridad recopiló sus artículos en tres libros: *Reflections on Behaviorism and Society* (1978), *Upon Further Reflection* (1987), *Recent issues in the Analysis of behavior* (1989).

Los efectos de la edad se iban notando y Skinner empezó a diseñar un ambiente que le ayudase a contrarrestar dichos efectos, al menos así lo relata en un libro que escribe junto a Margaret Vaughan en 1983, *Enjoy old age*.

Desde 1971 había sufrido un problema de angina y comenzaba a presentar problemas de oído. En 1973 le aparecen problemas en la vista, y en 1977 su ojo izquierdo ya era inservible, mientras su ojo derecho había desarrollado un glaucoma, por lo que en conjunto había perdido más de la mitad de su campo visual.

En 1981 se le detecta un tumor maligno en el cerebro del que es operado, y posteriormente se le somete a radioterapia.

En 1987 se cae en el sótano de su casa y tiene que ser intervenido en dos ocasiones para disminuir la presión craneoencefálica.

En noviembre de 1989, mientras estaba en el hospital acompañando a su mujer, sufre un desmayo, y tras diversos análisis los médicos le comunican que tiene leucemia y le diagnostican 6 meses de vida.

Esta noticia no afectó demasiado a Skinner, como él decía “sabía que el algún momento me tendría que morir.” Su única preocupación era cómo se lo tomarían sus hijas.

En los últimos años de su vida Skinner estuvo muy interesado en el avance de la psicología cognitiva, lo que nos hace pensar que estaba preocupado por el abordaje del comportamiento humano desde una perspectiva diferente al conductismo.

El 18 de Agosto de 1990, B. F. Skinner falleció en Boston, a los 86 años. Diez días antes había dictado una conferencia de 20 minutos en la sede de la APA en la que criticaba seriamente la corriente mentalista que volvía a surgir en la psicología.

Indiscutiblemente que a Skinner se le pueden cuestionar muchas de sus aportaciones, pero no se le puede negar el derecho de ser considerado un referente obligado para los que desean entender de forma científica el comportamiento humano.

Bibliografía

- Casassus, Juan (2001). *Cambios paradigmáticos en educación*. Paris: UNESCO.
- Garrett, Henry E. (1981). *Las grandes realizaciones de la psicología experimental*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Keller, F. S. (1985). *La definición de psicología*, México: Trillas.
- Royer, James M. y Richard G. Allan (1980). *Psicología del aprendizaje. Aplicaciones a la educación*, México: Limusa
- Skinner, B. F. (1974). *Ciencia y Conducta Humana*, España: Fontanella.

PIAGET, VIGOTSKY, AUSUBEL Y EL CONSTRUCTIVISMO

Ismael Vidales Delgado



Piaget



Vigotsky

Durante largo tiempo en la escuela estuvieron vigentes diversas teorías del aprendizaje, mismas que eran tema obligado en las agendas de formación inicial y continua de los maestros, quienes se ocupaban de adecuar sus estrategias de enseñanza a la *teoría del aprendizaje* de su preferencia. Vendrían luego las teorías del desarrollo.

En cada concepción del *desarrollo humano* está presente una determinada teoría, entre ellas las psicopedagógicas, como:

- a).- La psicoanalítica centrada en el aspecto sexual, planteada por Sigmund Freud;
- b).- En la misma línea, pero enriquecida con los aspectos culturales está la teoría de Erick Erikson;
- c).- La de Lev Semionovitch Vigotsky que da relevancia especial a la influencia social en el desarrollo y en el aprendizaje; y
- d).- La “psicogenética” de Jean Piaget que plantea la idea de que el niño construye su conocimiento gracias a la acción transformadora.

En general las teorías que privilegian el desarrollo del conocimiento, se denominan genéricamente *cognoscitivistas*, como es el caso del *conductismo* y el *constructivismo*.

Hasta hace pocos años, las teorías pedagógicas no tomaban en cuenta las ofertas psicológicas sobre el aprendizaje, la escuela solamente se ocupaba de *qué enseñar*, es decir, de la asignatura o materia y del profesor. Tiempo después se interesó en el *cómo enseñar*, es decir, en las estrategias y métodos, lo que hacía pensar con demasiado optimismo que la didáctica lo podía todo, y que un buen método superaba al maestro y garantizaba al alumno el aprendizaje efectivo y duradero.

Hoy la escuela está interesada en el *quién aprende y cómo aprende*, es decir, en el alumno. Las respuestas a estas preguntas parecen provenir de las ofertas constructivistas, pero ¿qué es el constructivismo?

Hay dudas sobre si existe un constructivismo o varios constructivismos. Los maestros usualmente lo consideran como un enfoque pedagógico que explica la forma en que los niños se apropian del conocimiento. Este enfoque se pronuncia por la utilización de todo tipo de interacciones para el logro del aprendizaje.

El constructivismo es una especie de piedra angular del edificio educativo contemporáneo, y se sustenta principalmente en las propuestas de Jean Piaget, Lev S. Vigotsky, David Ausubel y Jerome Bruner, principalmente.

Jean Piaget aporta a la teoría constructivista, el haber concebido el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas, a las que el autor denomina estadios. Piaget afirma que recibimos dos tipos de herencia intelectual: una *estructural* y otra *funcional*. La herencia estructural nos corresponde por pertenecer a la especie humana y nos lleva a percibir el mundo como cualquier ser humano, por ejemplo, nosotros no podemos oír como oyen los murciélagos, los perros o los delfines, escuchamos como lo hacen los seres humanos. Pero es gracias a la herencia funcional que se producen distintas estructuras mentales desde el nivel más elemental hasta el más complejo. Este desarrollo de la producción de estructuras mentales es lo que Piaget llama génesis y por ello la teoría que estudia el desarrollo de las estructuras mentales se denomina *psicología genética*. Gracias a la herencia funcional se organizan las distintas estructuras, y las funciones biológicas y psicológicas más conocidas son la *adaptación* y la *organización*, llamadas *invariantes funcionales*, porque no varían durante toda la vida.

Lev S. Vigotsky, afirma que “el individuo se sitúa en la zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP) que es la zona inmediata a la anterior. Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño más desarrollado le *prestan* su ZDR, dándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto *domine* la nueva zona y que su ZDP se vuelva ZDR. (Gómez Palacio, 1995:69-70)

“Bruner llamó a ese *prestar* la ZDR del maestro a sus alumnos, hacer *andamiaje*, por la similitud con la acción de un albañil que al construir, por ejemplo un techo, tiene que colocar “andamios” de madera, luego colocar el concreto y cuando éste se ha endurecido, retirar el *andamiaje*. Así el techo no se caerá y esta formación sólida puede servir de base para un nuevo *andamiaje* y un nuevo techo.” (Gómez Palacio, 1995:70)

David Ausubel acuñó en 1963 el concepto de “aprendizaje significativo”, para diferenciarlo del aprendizaje memorístico, repetitivo, mecánico. “Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje” (Coll, 1989). “La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto. La atribución de significado sólo puede realizarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para cada situación.” (Gómez Palacio, 1995:60). Desde esta perspectiva, la posibilidad de aprender está en relación directa con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos y con las

relaciones que se establezcan entre ellos. Se requieren tres condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo:

- 1) Que el contenido sea potencialmente significativo.
- 2) Del potencial cognitivo que posea el sujeto.
- 3) Interés del sujeto por el aprendizaje.

Jerome Bruner enfatiza el aprendizaje por descubrimiento, en el que el alumno es el eje central del proceso de aprendizaje, porque se enfrenta con crecientes desafíos para potenciar su capacidad de resolver situaciones problemáticas y así posteriormente hacer transferencia de sus aprendizajes a situaciones nuevas.

La aplicación del enfoque constructivista implica el reconocimiento de que cada persona aprende de diversas maneras, y es preciso generar estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, que permitan al alumno valorar y tener confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y *aprender a aprender*

El constructivismo sostiene que el individuo –en su aspecto cognitivo, social y afectivo– no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va elaborando día con día como resultado de la interacción entre el sujeto y su entorno.

Es preocupante la abrumadora lista de escuelas públicas y privadas que pregonan con especial euforia el uso del constructivismo en sus respectivos ámbitos. Pareciera que hay una clase magisterial emergente, formada en el conductismo, que sorpresivamente se vuelve constructivista después de haberse sometido a una especie de curso rápido de fin de semana.

Por lo que he podido observar se trata, en la mayoría de los casos, de simples artimañas de publicidad o expresión de las ganas de ser constructivista. Incluso, en el mercado de libros es común encontrar infinidad de ofertas de autores de dudosa seriedad, que ofrecen lecciones infalibles para proceder en el aula de acuerdo con los principios constructivistas.

Esta situación merece generar y publicar información sobre el tema, con la idea de provocar la reflexión seria que ayude a explicar y comprender apropiadamente la enseñanza–aprendizaje infantil, las propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas generales y específicas; sobre todo, despertar el interés por incursionar real y prácticamente en el constructivismo.

En este asunto tiene mucho que ver el cambio de paradigma que explicaba el psiquismo humano desde la óptica conductista, por otro que analiza los procesos del aprendizaje y el desarrollo de los seres humanos con base en la hipótesis de que las personas realizan una actividad mental *constructiva* en los procesos de adquisición de nuevos conocimientos; de ahí el término de “*constructivismo*” elegido para referirse a este fenómeno.

Parece ser que la escuela mexicana asumió el constructivismo de manera apasionada y sin meditar apropiadamente sobre sus verdaderos alcances y limitaciones. Esa pasión expresada en el discurso constructivista se antoja presente en la elaboración de toda teoría y práctica educativa. Sin embargo, ni siquiera se ha elaborado oficialmente un apunte que advierta sobre la polisemia del término ni sobre la coexistencia de explicaciones totalmente distintas, cuando no contradictorias, sobre el constructivismo.

El debate apenas empieza, y ya se advierte un primer acuerdo, en el sentido de que en “el ámbito de la educación no hay un sólo constructivismo, sino muchos constructivismos: tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en, o compatibles con, los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano.” (Coll 1997:6-7).

Esto nos lleva a distinguir al menos entre:

- a) El constructivismo inspirado en la Psicogenética de Piaget y la Escuela de Ginebra;
- b) El constructivismo con raíces en la Teoría del aprendizaje verbal significativo (de David Ausubel); la teoría de los organizadores previos; y la teoría de la asimilación (Novako Gowin);
- c) El constructivismo inspirado en la psicología cognitiva y en la Teoría de los esquemas (derivada de los enfoques del procesamiento humano de la información), y
- d) El constructivismo derivado de la Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje (Vigotsky).

Como podemos advertir, no es prudente utilizar el término “constructivismo” para referirnos indiscriminadamente a todas las explicaciones del aprendizaje escolar y a ciertas propuestas educativas concretas inspiradas en algún teórico en especial, porque esto genera ambigüedades y confusiones. Lo más recomendable sería tener claridad sobre la teoría psicológica con la que nos estamos acercando al estudio de los procesos educativos (aprendizaje y desarrollo) y así podríamos precisar de qué hablamos cuando hablamos de “constructivismo”.

El término pudiera utilizarse en dos dimensiones:

- a) Una para referirnos a un determinado *enfoque o paradigma del psiquismo humano* que es compartido por otras teorías psicológicas como las teorías constructivistas, del desarrollo y del aprendizaje.
- b) Otra, para referirnos a *planteamientos constructivistas en la educación*, es decir a propuestas pedagógicas y didácticas cuyo origen está en varias teorías del aprendizaje.

Sin embargo, el fenómeno educativo es tan amplio y tan complejo, que a pesar de todas las aportaciones que puedan atribuirse a las distintas versiones del “constructivismo” (1. inspirado en la teoría psicogenética; 2. en la teoría sociocultural; 3. inspirado en la teoría de la asimilación; 4. en las teorías del procesamiento humano de la información), ninguna, por sí sola, explica los procesos escolares de enseñanza–aprendizaje de manera suficiente y

articulada. Esto nos lleva a elaborar constructos eclécticos a fin de analizar, comprender y explicar de la mejor manera posible, los procesos de enseñanza–aprendizaje en la escuela.

Siendo honestos, tampoco este procedimiento va a resolver el problema de fondo, porque no es fácil construir un esquema global mediante fracciones de teorías que difícilmente concilian, ya que desde su origen pueden tener diferencias irreconciliables y hasta contrarias.

Un posible camino para elaborar dicho constructo ecléctico tendría que avocarse a encontrar básicamente los puntos de concordancia y no tanto las diferencias. También sería indispensable adoptar una posición acerca de la naturaleza y funciones de la educación escolar y de las actividades escolares específicas (metodología) de enseñanza–aprendizaje. Esto nos llevaría a una explicación constructivista de los procesos educativos escolares en un ámbito totalmente inteligible para los profanos en estas teorías.

¿Cuáles serían los rasgos más sobresalientes que deberían sustentar una concepción constructivista de la enseñanza–aprendizaje escolar?

Bien, tendríamos –como dijimos antes– que establecer la *naturaleza y las funciones* de la educación escolar, así como las *características generales y particulares* de los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Concebir la educación como una práctica social compleja con una función esencialmente socializadora es un buen inicio para definir la naturaleza y funciones de ésta. Sabemos que la educación escolar es uno de los instrumentos que utiliza la sociedad para promover; el desarrollo y la socialización de las generaciones jóvenes. También sabemos que las actividades educativas (procesos de enseñanza– aprendizaje) están diseñadas exclusivamente con intencionalidad educativa, en cuanto a contenidos curriculares y en cuanto a principios éticos, cívicos y morales.

En este sentido habría que tener mucha claridad y convencimiento, en el reconocimiento de la actividad mental constructiva que posee el alumno, porque esto nos lleva a la modificación de las maneras tradicionales de enseñar, ya que de la pasividad, los estudiantes pasarían a la participación activa y esto equivale a reconocer el protagonismo estudiantil y a decidir cambiar las formas tradicionales de interacción maestro-alumno por otras menos directivas, más abiertas y propositivas que lleven a los estudiantes a niveles de autonomía y responsabilidad que antes no tenían.

Otro punto importante es el reconocimiento de que la mayoría de los materiales de estudio tradicionales están preelaborados e invaden buena parte del trecho que debiera reservarse a la capacidad constructiva del alumno, por lo tanto será necesario sustituirlos por otros – nada sencillos de elaborar– que desplieguen un abanico de posibilidades de actividad mental constructiva generadora de significados y propiciadora de trabajos en colectivo, sin desestimar el trabajo individual.

En síntesis, una visión constructivista del aprendizaje escolar es la que lo mira “...como el resultado de un complejo proceso de interacciones que se establecen entre tres elementos:

el alumno que aprende, el contenido sobre el que versa el aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende.” (Coll, 1997:31)

Campea –erróneamente– la idea de que el constructivismo limita al maestro en sus prácticas de enseñanza porque el alumno debe obtener por sí mismo sus conocimientos, y éste parece ser un elemento inamovible de la agenda en los cursos de capacitación que reciben los maestros, conviene, por tanto, establecer algunas precisiones sobre el constructivismo en el aula.

- 1.- El nivel de desarrollo cognitivo y sus competencias operatorias son condicionantes de la cantidad y calidad de los aprendizajes significativos que puede llevar a cabo el niño mediante su participación en actividades escolares.
- 2.- Los conocimientos previos, intereses, motivaciones, actitudes y expectativas del niño, son condicionantes de la calidad de sus aprendizajes.
- 3.- Hay que establecer con cuidado aquello que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo y aquello en lo que necesitará el concurso de otras personas, para así derruir el mito de que en el constructivismo, las personas aprenden por sí mismas.
- 4.- Lo valioso de la educación no estriba en determinar la prioridad que deba darse a los contenidos y a los procesos, sino en que ambos sean significativos.
- 5.- El aprendizaje debe ser significativo desde el punto de vista lógico y psicológico y contar con la disposición del alumno para construirlo, así como poseer altas posibilidades de ser usado en diversas circunstancias.
- 6.- Un objetivo primordial de la escuela debe ser enseñar a los alumnos a “aprender a aprender”.

Para finalizar, y anticipando una mínima respuesta a la clásica pregunta ¿pero cómo le hago? ¿Podría poner un ejemplo de una clase constructivista?, proponemos un ejemplo aproximado de clase sustentada en el constructivismo. Ojalá que ayude a entender un poco mejor lo expuesto anteriormente.

Clase: Los ecosistemas

Con referencia a los fines y funciones de la educación, así como a las acciones en los procesos que habrán de incidir en la construcción de nuevos conocimientos, se requiere que el maestro tome en cuenta lo que saben sus alumnos del tema, así como de una apropiada interacción de los niños con sus pares y con el propio maestro, que ahora jugará el rol de facilitador, moderador y mediador entre el niño y el conocimiento. En el aspecto valoral se atiende la diversidad, considerando también la heterogeneidad y las diferencias individuales, pero pudieran tratarse otros valores, a juicio del maestro.

Inicia la clase

1.- El maestro solicita a los alumnos que reunidos en equipo discutan y respondan esta pregunta lo más claramente posible como si la estuvieran explicando a un compañero que no sabe:

-¿Qué es un ecosistema?

-¿Cuáles ecosistemas conocen?

Primera nota constructivista. Este momento es el de la identificación de saberes previos y preconcepciones y no importa que las respuestas y opiniones de los niños estén distantes de la información consignada en el libro de texto.

Segunda nota constructivista. ¿Por qué en equipos y no con todo el grupo como lo hacíamos antes?

Porque en pequeños grupos (equipos) se promueve mejor la participación de los alumnos. Los que no participan en el grupo total -por timidez u otra causa- sí lo pueden hacer cuando están en su equipo, animándose incluso a debatir con sus compañeros. El equipo elige un vocero y todos, aún en forma indirecta habrán tenido participación en la tarea.

2.- Al terminar esta etapa del proceso, el maestro realiza una puesta en común para obtener las conclusiones de cada equipo y se construye una primera definición o concepto con todo el grupo guiado por el maestro. Ésta es una actividad del trabajo para autorregular la posible comisión de errores individuales. En esta oportunidad el maestro puede exponer, corregir, profundizar, generar dudas, plantear problemas...

Tercera nota constructivista. El maestro deja de ser el que dicta la clase porque se convierte en moderador, coordinador, facilitador, mediador y también en un participante más. Lanza preguntas movilizadoras con el objeto de desestabilizar algunas hipótesis promoviendo conflictos cognitivos que se manifiestan en interesantes debates. El maestro suma argumentos y pide argumentación y definición de conceptos aparentemente obvios. Es el momento más enriquecedor.

Cuarta nota constructivista. No censura la opinión o el punto de vista de sus alumnos con un: -"No", ¡está mal!

Ante el *error* o el *acierto* busca acuerdos y desacuerdos, pide al grupo que emita opinión: "Uds. *qué opinan*"; "*¿Alguien piensa diferente?*"; "*¿Por qué?*"; "*¿Están todos de acuerdo?*..."

No acepta un *sí* o un *no* sin *argumentos*... Pide el *por qué* siempre.

Con preguntas, guía u orienta al grupo a descubrir el error y *sí explica* y *expone*, pero sólo cuando lo considera conveniente y productivo. Sobre todo, cuando el propio alumno lo solicita: "*¿Entonces cómo es?*"; "*¿me lo explica?*"

La oportunidad de que surja la *necesidad lógica* de la explicación debe ser promovida y depende de la habilidad didáctica del maestro.

Otra estrategia: invitar a los alumnos a consultar bibliografía, a buscar información o iniciar un trabajo de investigación para incitarlos a descubrir la respuesta.

Una actividad interesante es la de enseñar a disentir hasta con el mismo maestro. Es fundamental que el maestro acepte que el alumno puede estar en desacuerdo y debe abrir espacios para el debate y la argumentación porque es una actividad que promueve el pensamiento reflexivo. El maestro debe enseñar a los niños a perder el miedo a manifestar su opinión con argumentos y documentación; ésta también es una valiosa estrategia pedagógica porque les otorga confianza en sí mismos, desarrolla el lenguaje, el pensamiento y favorece la autoestima y la posibilidad de vincularse positivamente con el conocimiento. La actitud franca y abierta del maestro es un buen modelo para los alumnos. Algunas frases del maestro constituirán todo un testimonio: "*No estoy seguro pero lo averiguaré para la próxima clase*". Y en la clase siguiente demostrar que realmente lo hizo, es una prueba de interés por el conocimiento y por el mismo alumno que mostró la inquietud.

Esto tiene gran trascendencia: "*Tus argumentos son muy buenos... Yo tengo otro punto de vista, pero no soy dueño de la verdad... ¿Qué te parece si mañana buscamos más material para poder aclarar este tema? Yo traeré lo que tengo, ustedes consigan o pregunten. Creo que es importante que encontremos la respuesta correcta.*"

En síntesis la posición constructivista estimula el "saber", el "saber hacer" el "saber ser"; lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

3.- El maestro propone la elaboración de un trabajo de investigación individual donde cada uno investigará sobre el tema en distinta bibliografía o se puede optar por hacer un trabajo por equipos o uno grupal en el aula para una próxima clase con diversa bibliografía. Pueden realizarse trabajos de extensión interdisciplinaria en relación con el tema:

- Los ecosistemas en la literatura...
- Los ecosistemas desde la Plástica...
- La Música...
- Construcción de maquetas...

Lo importante es que en cada clase exista tanto trabajo grupal como individual. Y si es posible, que el tema sea parte de un proyecto significativo.

Quinta nota constructivista. No utilizar un solo libro porque estamos tratando de desarrollar *el juicio crítico* y debemos hacer ver a los alumnos que no podemos quedarnos con la visión de un solo autor. Es necesario que los mismos alumnos descubran que puede haber distintas visiones de un mismo tema e incluso analizar y comparar si un libro está más actualizado que otro; si aborda con mayor profundidad determinados conceptos, se pueden complementar.

Se puede pedir a los alumnos que tengan un libro personal como punto de referencia elegido por ellos; de un listado que el docente puede entregar a principio de año, pueden sugerirse tres títulos y que ellos investiguen otro.

Seguramente mediante este ejemplo apenas se esboza una idea del constructivismo, pero queda el testimonio del esfuerzo orientado en esa dirección.

Antes de cerrar mis comentarios, me interesa compartir algunos trozos extraídos del documento “El Desarrollo de la Educación. Informe Nacional de España” elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en el 2001, y proporcionado por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

En la página 42 dice: “En la LOGSE se introdujeron dos tipos de supuestos que iban a dificultar su puesta en práctica. El primero de ellos es el principio de *comprensividad*; el segundo, la fundamentación psicopedagógica, prácticamente exclusiva, en el *cognitivismo constructivista*.”

La LOGSE es la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

“La denominada “escuela comprensiva”..., es aquella en la que todos los alumnos estudian un currículo o programa común, matizado con medidas de atención a la diversidad, pero siempre subordinadas al principio de *comprensividad*.” (p.42)

En la página 43 indica tajantemente “Centrándonos en la *comprensividad*, tal y como se diseña en la LOGSE, nos encontramos con que no ha dado los resultados que se esperaban de ella”.

En la página 46 señala “La psicología cognitiva, atenta a los procesos del conocimiento humano, de modo especial a cómo se forman y comprenden los conceptos, ha sido uno de los pilares metodológicos de la LOGSE. Este “paradigma emergente”, basado en teorías de Ausubel, Novak, Brunner, etc., que tiene aspectos muy positivos y válidos...”

Luego en la misma página declara de manera tajante “...se muestra menos eficaz cuando pretende erigirse en sistema único, influyendo en la metodología didáctica de cualquier área o asignatura e incluso en el papel del profesor dentro del aula”.

“El principio básico del cognitivismo es promover el “aprendizaje significativo”, lo que es un principio muy válido cuando lo que se debe aprender es susceptible de racionalización o comprensión mediante conceptos; pero no es extensivo a todo aprendizaje, ya que existen amplios campos del saber que requieren el ejercicio de la memoria.”

En la página 47 señala: “El “paradigma emergente” del cognitivismo desterró toda la psicología conductista –fundamentalmente la de Skinner–, que tanta influencia tuvo en los setenta. La influencia del conductismo, también en su momento excesivamente unilateral, fue sin duda beneficiosa para atender a las necesidades de las personas en edad de aprender. La teoría de los refuerzos –básica en la educación de la voluntad y en la motivación–, continúa siendo útil; de igual modo, muchos de los principios de la “enseñanza programada”, que permitían la asimilación progresiva de muy diversos contenidos –ya sean conceptuales o memorísticos– mediante una adecuada gradación de las dificultades, siguen teniendo validez pedagógica.”

Concluamos pues, con una reiterada nota: conviene insistir en que no puede decirse en absoluto que el constructivismo sea un término unívoco. Por el contrario, puede hablarse de varios tipos de constructivismo. De hecho, es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa; entre otras las teorías de Piaget, Vigotsky, Ausubel y la psicología cognitiva.

Además, no existe un solo método válido que resuelva todo lo relativo a la enseñanza y al aprendizaje, lo conveniente sería que la psicopedagogía se adapte, en cada caso, a las necesidades objetivas. La vinculación exclusiva de la escuela a una sola teoría o a una metodología única, usualmente lleva al fracaso didáctico y pedagógico.

Bibliografía

- Coll, César (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- El Desarrollo de la Educación. Informe Nacional de España* (2001). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y Oficina Internacional de Educación, UNESCO.
- Gómez Palacio, Margarita, *et al.* (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*, México: SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro.

LAWRENCE KOHLBERG Y LA EDUCACIÓN MORAL

Ismael Vidales Delgado



Algunos datos de su vida

Lawrence Kohlberg nació el 25 de octubre 1927 en Bronxville, en el seno de una familia acomodada y se presume el 18 de febrero de 1987 como el día de su fallecimiento, cuando fue reportado como desaparecido, pero en realidad hasta hoy se ignora la fecha exacta de su muerte.

Se sabe que en 1973, durante un viaje a Centro América, se contagió de una enfermedad tropical desconocida que además de profundos dolores lo sumía en profundas depresiones. Padeció la enfermedad por más de diez años y la última vez que se le vio fue cuando ingresó a un hospital el 18 de febrero de 1987. Meses después localizaron su cuerpo en un área pantanosa, corriendo el rumor de que Kohlberg se suicidó.

Es mundialmente conocido por sus investigaciones acerca de cómo las personas forman su juicio moral. Se sabe que siendo joven trabajó en la marina mercante y tuvo la oportunidad de viajar por diversos países liberando judíos que escapaban de la persecución de los nazis, los transportaba desde Europa hasta Palestina.

Al volver a los Estados Unidos, reanudó y concluyó sus estudios de psicología en la Universidad de Chicago, donde obtuvo el título de “*Bachelor of Arts*” y el doctorado en filosofía. En 1958 defiende su tesis doctoral en la que reseña su teoría sobre la formación del juicio moral. Ésta continúa los trabajos iniciados por Jean Piaget (*El criterio moral del niño*, 1932), que Kohlberg llevaría a la práctica, documentando, quizá, una de las tesis más sólidas sobre el tema.

Ejerció la docencia en Chicago y por un lapso corto en la Universidad de Yale, después regresó a Chicago. Hacia 1967 se incorporó a la Escuela Universitaria de Educación de la Universidad de Harvard, donde permaneció hasta 1987; en ella creó en 1974 “El Centro para el Desarrollo y la Educación Moral”.

La construcción de su teoría se basó en más de veinte años de investigación en diversos escenarios, de los cuales hablaremos más adelante.

Su teoría sobre el desarrollo moral de los individuos plantea tres niveles o etapas por los que pasa el individuo (preconvencional, convencional y posconvencional), con dos etapas cada uno. Este desarrollo está ligado con el desarrollo cognitivo y no todas las persona alcanzan el nivel más avanzado, posconvencional.

Para estudiar este proceso Kohlberg utilizó infinidad de dilemas; el más conocido es el del “Señor Heinz”. Una versión de éste es la siguiente:

“En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es un tipo de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico la está vendiendo diez veces más cara de lo que le ha costado producirla. Él pagó 200 € por el radio y está cobrando 2000 € por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, el señor Heinz, acude a todo el mundo para pedir prestado dinero, pero sólo puede reunir unas 1000 €, que es la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: “No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él”. Heinz está desesperado y piensa atracar el establecimiento para robar la medicina.”

Posteriormente planteaba las preguntas siguientes:

- 1.- ¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué sí o por qué no?
- 2.- Si Heinz no quiere a su esposa, ¿debe robar la droga para ella? ¿Por qué sí o por qué no?
- 3.- Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para un extraño? ¿Por qué?

Sus colaboradores Power y Higgins lo describen como “de aspecto tranquilizador con sus camisas de franela, pantalones holgados, el cabello revuelto, los anteojos torcidos y su portafolios abultado” (1997).

Cómo transcurrieron los trabajos de Kohlberg

Hacia la década de 1950 Kohlberg, inspirado en los trabajos de Piaget sobre el desarrollo del juicio moral, empezó a construir su teoría que presentaría como tesis doctoral en 1958. Luego intentaría llevarla a la práctica bajo la idea de que la moral en los niños podía formarse mediante la discusión de dilemas morales en un proceso un tanto complejo. Más tarde visitó un kibutz en Israel y tuvo una importante experiencia en una cárcel de mujeres, donde le hacen releer a Durkheim y a Dewey, quienes le ofrecen una perspectiva social y una idea de la democracia que pronto incorporaría a su propuesta inicial, puramente evolutiva e individual; en la nueva visión incorpora el elemento cognitivo y el referente grupal en un contexto democrático. A la forma de convivencia resultante la denominó *comunidad justa*.

La teoría de Kohlberg está firmemente respaldada por los años de experimentación, positivos todos, que realizó en tres escuelas:

- Escuela Cluster de Cambridge, Massachussets,
- *Niantic State Farm* (experiencia en una cárcel de mujeres),
- Escuela Secundaria Alternativa de Scarsdale (Escuela A) ubicada en Scarsdale, Nueva York.
- Escuela dentro de la Escuela (EDE), en Brookline, Massachussets

Estas tres escuelas tenían ciertas características en común:

Tamaño reducido (de sesenta a cien estudiantes);
Democracia participativa directa;
Consultas con profesores universitarios y estudiantes graduados;
Preocupación –compartida por el personal– por promover el desarrollo moral.

Se las puede comparar:

Primero. Cluster y EDE son “escuelas dentro de escuelas” es decir, tienen sede dentro de escuelas secundarias públicas más grandes y sus estudiantes toman al menos la mitad de sus clases en la escuela secundaria central o sede. La Escuela “A” es prácticamente un programa autónomo en su propio edificio en el solar de la escuela secundaria.

Segundo. La Escuela Cluster era una escuela urbana, con la población estudiantil más diversa de las tres. En el cuarto año de su existencia, la mitad de la población era negra y la otra blanca; una mitad pertenecía a una clase social privilegiada y la otra a clases menos favorecidas. La Escuela A, situada en un suburbio opulento de la ciudad de Nueva York y la EDE con sede en un pueblo semiurbano con limitación con Boston, poseen poblaciones estudiantiles predominantemente blancas, de clase media alta a clase alta.

Tercero. Kohlberg asesoraba en Cluster y en la “A” School; en tanto que Ralph Mosher era el asesor de la EDE. Tenían modelos de intervención un tanto diferentes, basados en sus ideas respectivas acerca de la comunidad.

La experiencia en el kibutz israelí

En el verano de 1969 Kohlberg realizó un viaje a un kibutz israelí que le dio motivos para replantear su teoría, en la que incorporaría la participación de las autoridades escolares. Este viaje fue a invitación de la *Youth Aliyah Organization*.

Allí trabajó en compañía de su colega israelí Miriam Bar Yam, realizando un estudio transversal de los niveles de razonamiento moral de los adolescentes del lugar para probar la eficacia del sistema del kibutz en la promoción del desarrollo moral. Los resultados fueron altamente positivos, tanto, que Kohlberg escribió “Ahora mismo, la práctica del grupo juvenil *Youth Aliyan Kibutz* parece mejor que todo cuanto podemos concebir a partir de nuestra teoría, y lo que sugiero no son revisiones en la práctica sino revisiones del modo de pensar en ella”.

Gracias a su experiencia en el kibutz, Kohlberg se convenció del valor y de la posibilidad de un enfoque de la educación centrado en las cuestiones morales que surgen de las preocupaciones cotidianas de docentes y estudiantes, regidos por la democracia y motivados por un compromiso altruista con la sociedad.

El kibutz es un asentamiento colectivo israelí, una sociedad moral que ha creado un sistema de educación que emplea deliberadamente el “currículum oculto”. (Cuando hablamos de currículum oculto de la educación moral nos referimos a las normas y los valores que

regulan la disciplina y las relaciones sociales en las escuelas.) Ahí se trabaja por un logro colectivo más que por un logro individual, por relaciones sociales igualitarias, no estratificadas, se toman decisiones democráticas y no jerárquicas. Más adelante le dedicaremos un espacio para explicarlo más ampliamente.

Sin embargo, un kibutz es un kibutz, responde a una cultura socialista-religiosa y no empata con la cultura occidental; por lo tanto no podía ser transferido a la sociedad abierta. Pero Kohlberg aprendió mucho ahí, tanto que pudo replantear su enfoque y orientarlo más hacia lo social y lo democrático, en concordancia con las propuestas de Durkheim y Dewey.

Dewey sostiene en su obra *Educación y democracia* que el interés por uno mismo y el interés por los otros no son mutuamente excluyentes, sino que pueden y deben ser integrados en un interés más amplio por la comunidad compuesta tanto por el yo como por los otros. Para Dewey una comunidad vital no es una amenaza para la individualidad, sino el único contexto en el que el yo puede desarrollarse.

Cuando Kohlberg regresó su visita al kibutz israelí, empezó a buscar un ambiente en el cual probar sus nuevas ideas sobre la educación moral, y lo encontró en un sistema penitenciario.

Acompañado por dos colegas, Joseph Hickey y Meter Scharf, obtuvo financiamiento por dos años para estudiar la aplicación de su teoría del desarrollo moral en la reforma carcelaria. Era obvio que en la cárcel la educación moral debía implicar el trabajo con la institución y el cambio de su atmósfera moral si se quería tener alguna esperanza de educar moralmente a los internos.

La negociación con las autoridades carcelarias del estado de Connecticut llevaron a los tres a la *Niantic State Farm* (Granja Estatal Niantic), una institución correccional para mujeres dividida en pabellones para alojar entre 20 y 30 personas con un dispositivo de seguridad mínima, lo cual posibilitaba que a cada pabellón se le otorgara un amplio grado de autonomía para establecer sus propias reglas. En 1971 consiguieron permiso para instalar un pabellón modelo de *comunidad justa*. Los buenos resultados alentaron a Kohlberg para seguir adelante con el enfoque de *comunidad justa* y probarlo en escuelas norteamericanas. El enfoque de comunidad justa fue elaborado en la década de 1970 para iniciar a los adolescentes en la creación de un sistema moral en el que pudieran creer, porque encarnaba en un nivel convencional los valores de justicia, igualdad y comunidad.

La Escuela Cluster

La Escuela Cluster nació de la coincidencia de dos episodios, en su origen no relacionados. 1) En la primavera de 1974, Kohlberg recibió subsidios de las fundaciones Danforth y Kennedy para hacerse cargo de la formación de profesores de escuela secundaria en el desarrollo de la *educación moral* y el enfoque de la *comunidad justa*. Las condiciones para disponer del subsidio le exigían que trabajara en dos programas en las escuelas de Cambridge: uno para preparar a los profesores en diversos planes de estudio sobre moral basados en la discusión y otro para crear una “escuela dentro de la escuela con el sistema de comunidad justa” en una de las instituciones de enseñanza secundaria de Cambridge.

Un grupo de padres invitó a Kohlberg para asesorar la planificación de una nueva escuela alternativa, es decir, una escuela que funcionaría dentro de otra escuela con maestros, currículo y espacios compartidos. En este caso ya existía una, la escuela alternativa *Pilot School*, y su matrícula había aumentado de 60 a 180 alumnos y había 55 aspirantes en lista de espera para ingresar al primer año.

Kohlberg se dio a la tarea de integrarse como asesor de la Comisión de Gobierno y pronto lograron darle forma a los principios que regirían en la nueva escuela:

- 1) La escuela sería gobernada ejerciendo una democracia directa;
- 2) Habría comisiones permanentes integradas por estudiantes, profesores y padres de familia;
- 3) Se redactaría un contrato social que contendría los derechos y las responsabilidades de cada uno; y
- 4) Estudiantes y profesores tendrían los mismos derechos básicos, incluida la libertad de expresión, el respeto por los otros y la seguridad respecto del daño físico o verbal.

La escuela se denominaría Cluster. Tendría ocho profesores seleccionados cuidadosamente para media jornada, cuatro hombres y cuatro mujeres.

La Escuela Cluster no tendría coordinador ni director, el personal docente se turnaría para representar a la escuela en las reuniones dentro de la secundaria central y dentro del sistema escolar. En la práctica esto no tuvo la efectividad esperada, pero por razones operativas, nada imputable al modelo de Kohlberg.

En esta experiencia destacó la colaboración de Elsa Wasserman, desde el primer año, más tarde (hacia el tercer año) se incorporaron F.C. Power y A. Higgins (quienes después de la muerte de Kohlberg publicaron la obra *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*).

La Escuela Cluster (*Cluster School*) fue fundada en 1974, dentro de una tendencia tradicional del desarrollo de la educación moral. Esta escuela fue la primera en la que se aplicó el enfoque de la *comunidad justa*, pero recordemos que antes Kohlberg ya había experimentado en un centro carcelario. La experiencia bajo la asesoría de Kohlberg duró cinco años, luego de lo cual se reorganizó adoptando el nombre de K-100 que fue un programa de vanguardia dentro de la “*Cambridge Rindge and Latin School*.”

La Escuela A (Secundaria Alternativa de Scarsdale)

El nacimiento de la Escuela A, al igual que la Cluster, responde a un problema de drogas durante un retiro estudiantil.

El nombre completo de esta experiencia es el de “Escuela Secundaria Alternativa de Scarsdale” más conocida como “Escuela A”. Es la segunda escuela que adoptó el enfoque de la *comunidad justa* elaborado por Kohlberg.

Scarsdale es un poblado que está en el condado de Westchester, Nueva York, se encuentra aproximadamente a treinta kilómetros del centro de Manhattan. La escuela secundaria de

Scarsdale tradicionalmente obtiene alto rendimiento, figura entre las principales que compiten por el prestigioso premio “Mérito Nacional” y sus alumnos casi siempre logran ingresar a las más prestigiosas universidades.

La Escuela A inició a principios de 1970 como parte del movimiento de la escuela libre para la educación alternativa. Un grupo de profesores convencieron al inspector para que convocara a una comisión administrativa conjunta integrada por padres y profesores para estudiar la posibilidad de establecer una escuela alternativa; al notar los miembros del personal que la escuela no estaba a la altura de sus expectativas como “escuela democrática” se dirigieron a Kohlberg en busca de ayuda.

Después de un año de planificación se abrió la Escuela A, con edificio propio y currículum completo, igual al de la escuela secundaria a la que pertenecía. La Escuela A fue democrática desde su fundación en 1972. Cada semana se realizaba una reunión comunitaria de dos horas, en la que estudiantes y profesores tenían un voto cada uno, aunque los profesores contaban con derecho de veto.

La Escuela dentro de la Escuela (EDE) (*School-Whitin-a-School – SWS*)

La “Escuela dentro de la Escuela” (EDE) nació en 1969 en Brookline, Massachussets. La EDE es una secundaria alternativa que forma parte de la Brookline High School.

Tiene sus raíces en un descontento y en la protesta por la guerra de Vietnam. Se inició con un grupo de padres, estudiantes y profesores que propusieron el establecimiento de un plan para una escuela alternativa que ofreciera un enfoque de la educación más centrado en el alumno y una relación más equitativa y personal con los profesores.

La EDE ocupa tres aulas y una oficina en el tercer piso de un ala de la secundaria central, con matrícula aproximada de 100 estudiantes por año. Desde 1977 cuenta con lista de espera para las admisiones. La mayoría de los estudiantes toma dos cursos en la EDE y el resto en la escuela regular.

La experiencia en la EDE difiere de las dos anteriores, en el enfoque y en el asesor. Ésta fue asesorada por Ralph Mosher, quien trabajó con la teoría inicial de Kohlberg de tipo cognitivo-evolutivo. Surge en el apogeo del movimiento de la escuela libre democrática, pero luego adoptó el enfoque de la *comunidad justa*.

Cómo entender la cultura moral

Se puede entender la cultura moral de una escuela como “una variable que media entre su estructura organizacional, incluidas sus prácticas educativas y los resultados individuales de los estudiantes”. Según el enfoque de la *comunidad justa*, la estructura organizacional y las prácticas pedagógicas de una escuela deben dirigirse principalmente a la promoción de una cultura escolar positiva definida en términos de la corporización de los principios de justicia y comunidad.

Ésta es una vieja preocupación de la Escuela Nueva, la escuela libre. Recordemos que Rousseau, Pestalozzi y Dewey habían criticado a la escuela tradicional, al respecto el último señalaba:

“Creo que buena parte de la educación fracasa porque descuida el principio fundamental de la escuela como forma de vida comunitaria. Concibe la escuela como un lugar donde se debe dar cierta información, donde se deben aprender ciertas lecciones o donde se deben formar ciertos hábitos. (...) Creo que la educación moral se centra en esta concepción de la escuela como modo de vida social, que la instrucción moral mejor y más profunda es precisamente aquella que uno obtiene cuando debe entrar en apropiadas relaciones con otros por medio del trabajo y del pensamiento. Los sistemas educacionales actuales, en la medida en que destruyen o descuidan esa unidad, dificultan obtener un aprendizaje moral regular y genuino”.

Resumen

1.- En 1958, Kohlberg completó su tesis doctoral, que era una extensión de la obra de Piaget sobre el juicio moral de los niños. En un trabajo con una muestra de niños que oscilaban entre los diez y los dieciséis años, Kohlberg demostró –con las respuestas que dieron a dilemas morales hipotéticos– que el razonamiento empleado para justificar sus posiciones morales podía clasificarse en seis modelos distintos de juicio moral. Los modelos están relacionados con la edad, aunque no dependen de ella, y se los puede caracterizar como niveles del juicio moral.

2.- Para probar si estos niveles de juicio moral identificados satisfacían los criterios piagetianos de las etapas, Kohlberg inició un estudio longitudinal de los sujetos originales, a los que entrevistó cada cuatro años, para probar su nivel de juicio moral. Para fines de la década de 1970, se había completado un estudio de veinte años.

3.- Durante la década de 1960, Kohlberg elaboró una “Teoría cognitivo-evolutiva de la moralización” que trata de explicar:

- a) Cómo se desarrollan esas etapas a partir de la interacción entre un individuo y su ambiente;
- b) Cómo un individuo pasa de una etapa a la siguiente;
- c) Por qué algunos individuos se desarrollan más que otros; y
- d)Cuál es la relación entre esas estructuras de base cognitiva y los sentimientos y acciones morales de un individuo.

La teoría se fundamenta en una mezcla de evidencia empírica sólida y especulación teórica.

El núcleo del trabajo evolutivo de Kohlberg está constituido por la delimitación de las etapas del juicio moral. Ello determinó una tarea larga y ardua, pero culminó en un manual exhaustivo para la calificación de las entrevistas sobre juicio moral.

4.- La segunda etapa de la carrera de Kohlberg se inicia con el trabajo de uno de sus estudiantes graduados, Moshe Blatt.

Sobre la base de la investigación realizada por Elliot Turiel (1966) y James Rest (1968) Blatt planteó la hipótesis de que si a los niños se les presentaba de manera sistemática un razonamiento moral correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la propia, serían atraídos por ese razonamiento, y al tratar de apropiarse de él, se estimularía el desarrollo hacia la siguiente etapa del juicio moral.

Para probar esa hipótesis, Blatt elaboró un proyecto piloto para un grupo de estudiantes de sexto grado de una escuela dominical judía. Pensó que la manera más eficaz y menos artificial de “exponer” a los niños al juicio moral de una etapa superior a la propia sería realizar una discusión de grupo sobre dilemas morales en la que sus miembros, que estaban en etapas diferentes, escucharan las soluciones de los otros. Al tratar de convencerse unos a otros de que sus soluciones eran mejores, los niños permitirían a los demás tener acceso a sus etapas de razonamiento.

Blatt comenzó a estudiar a los alumnos para conocer su etapa de juicio moral y luego se reunió con ellos en una hora semanal durante tres meses. Presentaba un dilema moral y luego solicitaba al grupo que propusiera soluciones y fundamentara por qué sus propuestas eran las mejores.

A los tres meses, Blatt volvió a examinar a los estudiantes y descubrió que el 64 por ciento había avanzado una etapa completa en su razonamiento moral. Alentado por los resultados, trató de repetirlos en cuatro grupos de una escuela pública: dos sextos y dos décimos grados. Los estudiantes de estos cuatro grupos fueron distribuidos en tres secciones:

- a) Los que se reunieron con Blatt para las discusiones morales dirigidas por un profesor durante dieciocho sesiones,
- b) Los que se reunieron en discusiones morales dirigidos por pares durante el mismo período, y
- c) Los del grupo de control que no habían recibido ningún tratamiento.

Al final, el grupo dirigido por un profesor demostró una ventaja promedio de un tercio de etapa, mientras que los otros dos grupos casi no mostraron cambios.

En un estudio de seguimiento realizado un año más tarde, el grupo dirigido por el profesor mantuvo su ventaja sobre los otros dos.

5.- Si bien este segundo experimento condujo a un cambio de etapa menor que el primero, el efecto acumulativo del trabajo pedagógico de Blatt significó un avance importante y provocó mayor entusiasmo en Kohlberg. El estudio de Blatt demostró tres puntos esenciales para la formación de la educación moral:

- a) El desarrollo del juicio moral responde a la intervención por medio de una educación intencionada.

- b) El desarrollo moral provocado por este sistema de estimulación educacional no es de efecto temporal, ni equivale a aprender “respuestas correctas”, sino que es tan duradero como el desarrollo “natural” y se extiende a nuevos dilemas no tratados en el aula.
- c) El desarrollo del juicio moral producto de la estimulación educacional se produce cuando la intervención establece las condiciones que promueven el paso a otra etapa, entre ellas: proporcionar oportunidades para el conflicto cognitivo, la conciencia moral, la asunción de roles y el acceso a una forma de razonamiento moral que está por encima de la propia etapa.

6.- Hay otra línea de investigación, además de la de Moshe Blatt, que contribuye a clarificar más las condiciones para promover el avance de las etapas morales, es la línea establecida por Walter.

Él se centró en la influencia de diversas condiciones cognitivas sobre el desarrollo moral. Les presentaba a niños de quinto a séptimo grados una discusión moral de treinta minutos entre dos adultos en la que eran sometidos a una de las siguientes condiciones de tratamiento:

- a) Opiniones *a favor* y *en contra*, propias de un razonamiento correspondiente a la etapa inmediatamente superior a la del sujeto;
- b) Opiniones *en contra* basadas en un razonamiento correspondiente a la etapa inmediatamente superior a la del sujeto;
- c) Opiniones *a favor* propias de un razonamiento correspondiente a la etapa inmediatamente superior a la del sujeto;
- d) Opiniones *en contra* y *a favor* correspondientes a la etapa de razonamiento en que se encuentra el sujeto;
- e) Tratamiento *neutral*; y
- f) Una condición de control fuera del tratamiento.

El estudio demostró que el contacto con un razonamiento moral conflictivo correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la del sujeto fue más eficaz.

7.- Desde 1970 los escritos de Kohlberg se ocupan en la misma medida tanto de las cuestiones de la *educación moral* como de la definición de *las etapas del juicio moral*.

Los escritos pedagógicos de Kohlberg comienzan con preguntas básicas: ¿cómo debemos pensar acerca de los valores y de la enseñanza de los valores? ¿Con qué derecho los profesores enseñan valores a sus estudiantes? ¿Entonces, el profesor enseña sus propios valores? Los profesores tienen la responsabilidad moral no sólo de ayudar a los estudiantes a entender la base lógica que subyace en lo que se les enseña, sino también de desarrollar su capacidad para evaluarla críticamente.

8.- Para lograr un asidero conceptual de la escuela como contexto para el aprendizaje, Kohlberg pasó de la teoría cognitivo-evolutiva con su foco en el organismo individual, a la sociología de la educación. Se sintió particularmente atraído por el trabajo de Emile Durkheim que se basaba en el valor de las reglas morales transmitidas por la sociedad.

Kohlberg apeló a la educación democrática como respuesta evolutivo-progresiva a los problemas planteados por el “currículum oculto”.

9.- Cuando se abrió la Escuela Cluster en 1974, Kohlberg ya había establecido un programa democrático con base en las reconsideraciones que se derivaron de sus contactos con las ideas de Durkheim, una visita a un kibutz israelí y a una unidad regida democráticamente en una cárcel de Conneticut.

10.- Kohlberg cree que en las escuelas, los profesores tienen la responsabilidad de enseñar valores, aunque no tienen el derecho de imponer a los estudiantes su propio concepto de valores. Él recomienda utilizar los valores de la Constitución como representación del principio moral de justicia (la justicia es un principio moral universal que toda persona moralmente madura de cualquier sociedad debe emplear como base para hacer juicios morales).

11.- Las seis etapas del juicio moral construidas por Kohlberg son las siguientes:

Nivel y etapa	¿Qué es correcto?	Razones para hacer lo correcto	Perspectiva social de la etapa
NIVEL I. Preconvencional <i>Etapa 1. Moral heterónoma</i>	Evitar reglas sustentadas por el castigo; obedecer por la obediencia misma; evitar el daño físico a personas y bienes.	Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los del actor; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones son consideradas físicamente y no en términos de los intereses psicológicos de otros. Confusión entre la perspectiva de la autoridad con la propia.
<i>Etapa 2. Individualismo, propósito instrumental e intercambio</i>	Seguir las reglas sólo cuando es para el interés inmediato de uno; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y permitir que otros hagan lo mismo. Correcto es lo que es justo, un intercambio equitativo, un trato, un acuerdo.	Servir de acuerdo con los propios intereses y necesidades en un mundo donde se debe reconocer que otras personas también tienen sus intereses.	<i>Perspectiva individualista concreta.</i> Conciencia de que todos persiguen sus propios intereses y de que éstos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto).

Continuación...

Nivel y etapa	¿Qué es correcto?	Razones para hacer lo correcto	Perspectiva social de la etapa
<p>NIVEL II. Convencional</p> <p><i>Etapa 3. Relaciones, expectativas interpersonales mutuas, y conformidad interpersonal.</i></p>	<p>Estar a la altura de lo que esperan los demás de mí o de cualquier otro en el rol de hijo, hermano, amigo, etc. “Ser bueno” es importante y significa tener buenos motivos, demostrar preocupación por otros. También significa mantener relaciones mutuas, como confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>La necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Creer en la Regla de Oro (no hagas a otro lo que no deseas para ti). Desear mantener reglas y autoridad que apoyen la conducta estereotípicamente buena.</p>	<p><i>Perspectivas del individuo en relaciones con otros individuos.</i> Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía sobre los intereses individuales. Relaciona los puntos de vista mediante la Regla de Oro concreta, poniendo a uno en el lugar del otro individuo. Aún no considera la perspectiva del sistema generalizado.</p>
<p><i>Etapa 4. Sistema social y conciencia</i></p>	<p>Cumplir los deberes efectivos que uno ha aceptado. Se deben sostener las leyes salvo en casos extremos en que entran en conflicto con otras obligaciones sociales fijas. Lo correcto también es contribuir con la sociedad, el grupo o con la institución.</p>	<p>Mantener la institución en funcionamiento en su conjunto, evitando el colapso del sistema “si todos lo hicieran”, o el imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas (que se confunde fácilmente con la creencia en las reglas y la autoridad de la etapa 3).</p>	<p><i>Diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo con los motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema que define roles y normas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar en el sistema.</p>

Continuación...

Nivel y etapa	¿Qué es lo correcto?	Razones para hacer lo correcto	Perspectiva social de la etapa
NIVEL III. Posconvencional o de principios <i>Etapa 5. Contrato o utilidad social y derechos individuales</i>	<p>Tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y reglas, que la mayoría son relativos al propio grupo. Pero esas reglas relativas en general deben ser sostenidas en el interés de la imparcialidad y porque son el contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos como vida y libertad deben ser sostenidos en toda sociedad y con independencia de la opinión de la mayoría.</p>	<p>Un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social de hacer respetar las leyes para el bienestar de todos y para la protección del derecho de toda la gente. Un sentido de compromiso contractual, contraído libremente, con la familia, la amistad, la confianza y la obligación del trabajar. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, “el mayor bien para el mayor número”.</p>	<p><i>Perspectiva “previa a la sociedad”.</i> Perspectiva de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales. Integra perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista moral y legal; reconoce que a veces están en conflicto y le resulta difícil integrarlos.</p>
<i>Etapa 6. Principios éticos universales</i>	<p>Seguir principios éticos elegidos por uno. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan esos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Éstos son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p><i>Perspectiva de un punto de vista moral del cual derivan los arreglos sociales.</i> La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismos y deben ser tratadas como tales.</p>

Bibliografía

Diccionario de las Ciencias de la Educación (I-Z) (1983). Madrid: Santillana/
 Publicaciones Diagonal para profesores,
 Kohlberg Lawrence, F.C. Power y A. Higgins (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, España: Gedisa editorial, Debate socio educativo.

ACERCA DE LOS AUTORES

Ismael Vidales Delgado. Director del Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica. Fue Director fundador de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad UPN 19 A Monterrey), Director General de Educación Normal y Actualización del Magisterio de la Secretaría de Educación Pública y Subsecretario de Desarrollo Académico e Investigación Educativa en Nuevo León. Es consejero del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), del periódico *El Norte* y de la Universidad Regiomontana. En 1963 fue seleccionado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) para impartir clases de Ciencias Naturales a niños de 4°, 5° y 6° grados por TV, siendo el primer maestro de este tipo en México. También fue conductor del programa de Matemáticas *El juego de la verdad* para la Preparatoria Abierta del ITESM en el Canal 8 de TV en coordinación con el Centro de Estudios, Métodos y Procedimientos Avanzados de Educación (CEMPAE). Maestro durante más de cuarenta años en todos los niveles educativos, ha recibido el reconocimiento como “Mejor Maestro” en el Instituto Irlandés de Monterrey y en la Universidad Regiomontana, y las preseas “Rafael Ramírez”, “Altamirano” y “Al Mérito Histórico-Capitán Alonso de León.” Es autor de más de ochenta obras escolares de circulación nacional, como *Orientación Educativa* (Trillas), *Nuevo Complemento* (6 vols.) y *Formación Cívica y Ética* (3 vols., Larousse).

J. Jesús Pérez López. Es Licenciado en Educación (UPN) y Licenciado en Filosofía (UANL), tiene Maestrías en Educación y en Trabajo Social. Se ha desempeñado como Profesor de grupo, Director, Supervisor y Jefe de sector de Escuelas primarias. Ha sido Profesor en la UPN, en la Escuela Normal Superior “Moisés Sáenz Garza” y en la Facultad de Trabajo Social de la UANL. Entre sus trabajos publicados se encuentran: *La Bandera Mexicana*, reflexión y análisis; *La comunicación informal en la escuela primaria*; *Hacia una caracterización filosófica de la educación elemental en México* y algunos artículos publicados en la prensa local.

Ruth Cordero Bencomo. Es Licenciada en Educación Básica (UPN) y Licenciada en Educación Media ENSE Especialidad Lengua y Literatura Españolas, tiene grado de Maestría en Educación. Cuenta con diversos diplomados: Promoción de Valores y Educación Familiar, Didáctica del Español en Educación Primaria, Traducción Pedagógica. Ha participado en publicaciones educativas y artículos periodísticos para la prensa local. Perteneció al equipo de formadores de docentes de los Centros de Capacitación del Magisterio. Ha brindado asesorías y cursos a los Maestros y Directores de diferentes zonas escolares en el Estado.

Arturo Flores Sánchez. Es maestro egresado de la Normal Ing. Miguel F. Martínez. Se desempeñó como Asesor estatal del Programa “Rincones de Lectura”, Asesor Técnico Pedagógico de la Supervisión Escolar 12, Asesor Técnico Pedagógico de las Jefaturas de Sector 10 y 5, Asesor Técnico Pedagógico del Programa Ciencia y Tecnología para Niños (CTN). Fue miembro del Grupo Técnico Estatal del Programa PIARE (Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo) de la SEP.

María Daría Elizondo Garza. Maestra en Educación Superior por la Universidad Regiomontana, es egresada de la Escuela Normal “Ing. Miguel F. Martínez” y de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha impartido cátedra en la Escuela de Ciencias de la Educación, en la Normal Superior de Nuevo León, en la Unidad 19 A Monterrey de la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Regiomontana. Es coautora de *Historia de las Escuelas Formadoras de Docentes* (R. Ayuntamiento de Monterrey: 1993), *Nuevoleoneses del siglo XXI* (SENL: 1996), *Formación en Valores* (Ediciones Castillo: 1997), *Nuevo León y sus maestros* (SENL: 1997) y *La Educación Preescolar. Origen y desarrollo* (UPN-Monterrey: 2001).

ASESORES EXTERNOS

Rolando Emilio Maggi Yáñez. Tiene estudios de licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública (UNAM) y de posgrado en Enseñanza Superior (Universidad La Salle). Fue Jefe del Departamento de Investigación de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, Secretario Técnico del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Investigador Titular en el Centro de Estudios Educativos, A.C. y Coordinador del Diplomado en Valores de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU). Ha desarrollado decenas de proyectos, artículos, ensayos breves y libros de texto, entre los que destacan *Formación Cívica y Ética* (Fondo de Cultura Económica); *Desarrollo Humano y Calidad*. (CONALEP, LIMUSA y Patria Cultural, 2 vols.), *Educación, Valores y Derechos Humanos* (COMIE) y *Guía Académica del Estudiante Universitario* (Universidad Autónoma de Nuevo León-C.E.C.S.A.).

Miriam Romo Pimentel. Es licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad Intercontinental: 1992) y estudia Filosofía en la UNAM. Se ha desempeñado como editora de textos escolares para bachilleres en las especialidades de Ciencias y Matemáticas; como Coordinadora editorial (Grupo Patria Cultural, McGraw-Hill Interamericana), Directora de ediciones (Cincel ediciones), Gerente de producción (Editorial EDAMEX), correctora de estilo (Centro de Aprendizaje Organizacional), maestra de redacción (Instituto Cultural Helénico, Instituto Cultural Ludwing Von Mises) y desarrollo de investigación (La Prensa:1994).

Irma P. Sáez Collado. Es licenciada en Psicología y está habilitada por la SEP como educadora en Preescolar. Cuenta con un diplomado en Tanatología y cursos de actualización sobre psicología y psicoterapia infantil, prevención de la violencia intrafamiliar e informática educativa. Se ha desempeñado como psicoterapeuta en diversas instituciones, escuelas y colegios, así como en la práctica privada. Ha colaborado como asistente de investigación en consultorías privadas y como documentalista en el Centro Regional de Investigaciones Ecuménicas.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- “Freinet, un federador de hombres”, en <http://didac.unizar.es/jlbernal/freinet3.html>
- Abbagnano, N y A. Visalberghi (1999). *Historia de la pedagogía*, México: Fondo Cultura Económica.
- Alumnos de Barbiana. Carta a una profesora* (2000). México: Ediciones Quinto Sol.
- Batalla, Clementina (1960), *Narciso Bassols*, México: s/ed.
- Besse Jean Marie (1989). *Decroly*, México: Trillas.
- Bolaños Martínez, Víctor Hugo (2002). *Compendio de Historia de la Educación en México*, México: Porrúa.
- Bowen, James y Hobson, Peter R. (2004). *Teorías de la educación: Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*, México: Limusa.
- Casassus, Juan (2001). *Cambios paradigmáticos en educación*. Paris: UNESCO.
- Célestin Freinet, en <http://www.educar.org/articulos/Freinet.asp>.
- Chateau, Jean (1998). *Los grandes Pedagogos*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, César (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Contreras, Mario (1985). *La educación en el Brasil (período republicano)* Antología, México: Ediciones El Caballito-SEP.
- Cuellar, Hortensia. (2001.) *Froebel. La Educación del hombre*, México: Trillas.
- De la Peña, Sergio (1991). *La Formación del capitalismo en México*, México: Siglo XXI.
- Delgado, Buenaventura (1979). *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia*, _Barcelona: Ediciones CEAC.
- Díaz Plaja Guillermo y Francisco Monterde (1972). *Historia Universal II*, Barcelona: Argos.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (I-Z)* (1983). Madrid: Santillana/ Publicaciones Diagonal para profesores,
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Tomos I y II (1987). México: Santillana.
- Diccionario Enciclopédico Quillet*, Tomos I al VIII (1998). Buenos Aires: Arístides Quillet.
- El Desarrollo de la Educación. Informe Nacional de España* (2001). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y Oficina Internacional de Educación, UNESCO.
- Enciclopedia General de la Educación*, Tomo 1 (1999). España: Océano.
- Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Volumen 4 (1974). España: Aguilar.
- Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, Tomo 2, *La escuela* (1988). España: Planeta.
- Enciclopedia Temática* (1970). “Pedagogía del siglo XX, 2000”, Barcelona: Cisspraxis.
- Escuela Rural Mexicana, Internet
- Estrada, Doroty T. (1999). *La educación en la Historia de México, Lecturas de Historia Mexicana* 7, México: El Colegio de México.
- Fernández Arenas, Adalberto. *La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular*. Internet. Dalton School: www.dalton.org
- Freinet, Célestin (2002). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna* (35ª edición), México: Siglo XXI.
- Freinet, Elise (1994). *Pedagogía Freinet*, México: Trillas.

- Freire, Paulo (1971). *Pedagogía del oprimido*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La conciencia en el medio rural*, 11ª edición, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (s/f). *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular*, Buenos Aires: Editor 904.
- Fullat, Octavio (1988). *Filosofías de la Educación*, España: Herder
- Gadotti, Moacir (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*, 5ª edición, México: Siglo XXI Editores.
- Garrett, Henry E. (1981). *Las grandes realizaciones de la psicología experimental*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Palacio, Margarita, et al. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*, México: SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- González Mendoza, Graciela (1985). *Cómo dar la palabra al niño*, México: El Caballito.
- Historia de la Literatura Española e Historia de la Literatura Mexicana* (1998). México: Porrúa.
- <http://html.rincondelvago.com/alexander-sutherland-neill.html>
- <http://www.antorcha.org/liter/makarenko.htm>
- <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/metodos.asp>
- <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/neills.PDF>
- <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/C/Ceballos%20Angeles>
- <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/V/VELAZQUEZ%20ACOSTA%20Makarenko.html>
- <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev27/pabon.ht>
- INODEP, Fondo de Cultura Popular (1972). *El mensaje de Paulo Freire, Teoría y práctica de la liberación. Textos seleccionados*, Madrid: Marsiega.
- Keller, F. S. (1985). *La definición de psicología*, México: Trillas.
- Kohlberg Lawrence, F.C. Power y A. Higgins (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, España: Gedisa editorial, Debate socio educativo.
- Larroyo, Francisco (1964). *Historia general de la pedagogía*, México: Porrúa.
- Larroyo, Francisco (1976). *Historia comparada de la educación en México*, 11ª edición, México: Porrúa.
- Larroyo, Francisco (1990). *La Ciencia de la Educación* (12ª edición), México: Porrúa.
- Le Grand, Louis (2005). Célestin Freinet, en <http://www.educar.org/articulos/Freinet.asp>.
- Luzuriaga, Lorenzo (1992). *Ideas Pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires: Losada.
- Makárenko, A. S. (1981). *Poema pedagógico*, México: Editorial Planeta.
- Martínez Assad, Carlos (1985). *En el país de autonomía antología*. México: Ediciones El Caballito-SEP.
- Meneses Morales, Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana.
- Meylan, Louis (1994). "Henrich Pestalozzi", en *Los Grandes Pedagogos*, Fondo de Cultura Económica: México.
- Milani, Lorenzo (1995). *Dar la palabra a los pobres*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- Montes de Oca, Francisco (1980). *Historia de la Filosofía*, Porrúa: México.
- Montessori, María (1995). *El niño. El secreto de la infancia*, México: Diana.
- Montessori, Maria (1998). *La educación para el desarrollo humano. Comprendiendo a Montessori*, México: Diana.

- Morales Hernández, Álvaro (1988). *Sociedad Mexicana*, Vol. I, México: Universidad Pedagógica Nacional
- Moreno Cuevas, José Patrocinio (2005). *Célestin Freinet*, Internet.
- Neill, A. S. (1973). *Hablando sobre Summerhill*, México: Editores Mexicanos Unidos, S. A.
- Neill, A. S. (1994). *El nuevo Summerhill*, Compilado por Albert Lamb, México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, Jesús (1996). *La cuestión escolar*, México: Fontamara.
- Palacios, Jesús (2002). *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, México: Ediciones Coyoacán.
- Pedagogía y tendencias pedagógicas* (2004). México: Rezza.
- Pedagogías del siglo XX, Cuadernos de Pedagogía, especial 25 años* (2000). Barcelona: Cisspraxis.
- Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada* (1997). París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXVII, N° 3.
- Pestalozzi, Juan Enrique (1997). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (5ª ed.), Porrúa: México.
- Piaton, Georges (1989). “Pestalozzi”, *Col. Grandes educadores*, Trillas, México,
- Posadas Segura, Leonel (1995). *Gran Enciclopedia Educativa, Programa Educativo Visual* (Tomo IX), Panamericana Formas e impresos, México,
- Revista *Educación 2001* (2003). Sección “Perfiles”, Núm. 95, abril.
- Revista *Educación 2001* (2005). Núm. 119, México, abril.
- Rousseau, Juan Jacobo (1987). *El Contrato Social o Principios de derecho político*, Estudio Preliminar de Daniel Moreno, México: Porrúa.
- Rousseau, Juan Jacobo (1993). *Emilio o de la Educación*, México: Porrúa.
- Royer, James M. y Richard G. Allan (1980). *Psicología del aprendizaje. Aplicaciones a la educación*, México: Limusa
- Ruiz Barrio, Julio (1993). “Francisco Giner de los Ríos”, en *Perspectiva: Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. XXIII, núm. 344, España.
- Skinner, B. F. (1974). *Ciencia y Conducta Humana*, España: Fontanella.
- Solana, Fernando (1982). *Historia de la educación pública mexicana*, México: Porrúa.
- Stumpt, Samuel Enoch (1980). *De Sócrates a Sartre, Historia de la Filosofía*, Ateneo, Buenos Aires.
- Universidad Pedagógica Nacional (1981). *Política Educativa en México*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Varios (1971). *Summerhill: pro y contra*, México: Fondo de Cultura Económica.
- <http://www.geocities.com>
- <http://www.jarasrpt:history.go>
- <http://www.monografías.com>
- <http://www.monografías.com.mx>
- <http://www.redescolar.ilce.edu.mx>
- <http://www.sep.gob.mx>
- <http://www.starmedia.com>
- <http://www.uclm.es/profesorado>
- Yaglis, Dimitiros (1989). *Montessori*, México: Trillas.

CUARTA DE FORROS

Esta es una obra elaborada por maestros y dirigida a nuestros colegas. La pretensión es simple: volver a leer los textos de vida y obra de los grandes de la educación que tanto nos emocionaron cuando cursábamos la educación normal y de nuevo revisar nuestras acciones de enseñanza a la luz de sus grandes enseñanzas.

Hemos recuperado 20 Experiencias Educativas que comprenden desde Rousseau hasta Piaget. Entre los textos que seguramente captarán su atención de nuevo, están: la escuela de María Montessori en Italia, durante la primera mitad del siglo XX; la pedagogía popular, de Paulo Freire, famosa desde los años 60's; la educación programada, de Burrhus Frederic Skinner; la escuela democrática, de John Dewey; la antiescuela, de Iván Illich, y otras que han causado impacto y dejado su impronta en los educadores y en la sociedad, cada una en su momento.

Todas estas experiencias aunque fueron formuladas por sus autores desde finales del siglo XVIII y en el XIX, no están agotadas, y son totalmente recuperables. Esta aventura puede resultarle hoy más interesante que cuando la conoció. Al concluir la lectura de esta obra seguramente podrá hilvanar sus propias respuestas a nuestras preguntas de trabajo: ¿Cuáles son las experiencias exitosas que han repercutido en la transformación educativa del ser humano? ¿Por qué son las de más influencia? ¿Cuáles son sus aportaciones al legado educativo? ¿Cuál era el contexto histórico social que prevalecía? ¿Cómo y por qué unas han servido de sustento a otras? ¿Cuáles siguen vigentes? ¿Qué otras alternativas pueden ser aprovechadas? ¿Cuáles son sus características fundamentales? ¿Quiénes representan e integran las diferentes escuelas o teorías? ¿Qué fue lo que hizo innovadoras a esas propuestas? ¿Qué propusieron cada una de ellas? ¿Qué trataban de superar? ¿Qué tenían en común y qué de diferente? ¿De qué modo se pueden aprovechar dichas propuestas?

Además, nos resulta prudente preguntarnos: ¿Los profesores en servicio las conocen? ¿Las conocen los estudiantes de las escuelas normales? ¿Cómo se pueden aprovechar estas experiencias exitosas?