

David Ferrer
SEP



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Programa de Titulación para Egresados
del Plan 1979

Recuperación de la Experiencia Profesional

ELEMENTOS PSICOPEDAGOGICOS PARA EL
ACCESO AL RAZONAMIENTO EN ESCOLARES
DE EDUCACION BASICA



T E S I S A

Que para obtener el Título de:

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P r e s e n t a:

ADRIANA CEREZO GOIZ

Asesor: LIC. DAVID PEDRAZA CUELLAR

México, D.F.

1996

Con todo mi amor:
a mis hijos Nani y Bolívar.

A las Madres entrañables:
Carmen y Chela.

Hermanos Romero y Corzo:
A su Salud.

A mi esposo, compañero y
amigo:
Por siempre.

S U M A R I O

INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
Caracterización de la Práctica Docente	5
CAPITULO II	
Marco Teórico .	
* Dos modelos de escuela : Tradicional y Nueva	21
* ¿ Para qué reeducar en la práctica ?	27
* Freinet : una Pedagogía de sentido común	32
* La Psicología experimental : un cauce para la Educación	36
* Piaget : la necesidad de una concepción Evolutiva	39
* Por una concepción Evolutiva en la Enseñanza	47
CAPITULO III	
La Práctica Docente : Análisis y Perspectivas .	
* El contexto social	53
* El contexto educativo	55
* La práctica pedagógica : una reorientación posible	57
BIBLIOGRAFIA	69

I N T R O D U C C I O N

“Hoy en día, los niños son muy flojos, no quieren aprender: en mis tiempos, sí que aprendíamos. ¡ Y no era de que quisiéramos o no!...”

Añoranzas. Recursos vetustos de permanencia y aseguramiento: *“la letra, con sangre entra”*.

No pocas veces nos hemos topado con estas sentencias que, dados los avances en la ciencia, la técnica y las condiciones del mundo actual, pareciera que son propias de prácticas ya rebasadas. En sentido estricto, siguen tan o más firmes y arraigadas en los procedimientos familiares, escolares e individuales, como una suerte de retorno al mal dicho *“todo pasado, siempre fue mejor”*.

A lo largo del presente trabajo, queremos realizar un esfuerzo de aproximación al fundamento del hecho educativo. Las variadas connotaciones que privan en el ambiente del binomio enseñanza-aprendizaje, nos motivan a seguir generando condiciones de replanteamiento de una labor que, por histórica y natural, no debiera abandonarse a los cánones del *dejar hacer, dejar pasar* y que todo siga como está trazado.

La estructura del presente documento, en todo momento se ubica en el rescate de una práctica docente, fundamentada y problematizada en las aportaciones psicopedagógicas, tanto de la propuesta pedagógica

freinetiana, así como de la teoría psicogenética relativa a la construcción del conocimiento en los infantes, de Piaget.

El primer apartado aborda las características de mi propia práctica pedagógica, en relación a logros y carencias de la comunidad educativa en que la desarrollo. El segundo capítulo lo dedico al rescate de referentes teóricos y conceptuales en que descansa mi práctica docente, partiendo de una crítica a la vieja guardia escolar y confrontada con el surgimiento de una tendencia contestataria y propositiva, impulsada por los teóricos y educadores de la denominada escuela Nueva. Finalizo con la estructuración de una práctica en el aula, acorde a requerimientos de reflexión y razonamiento como normas en el aprendizaje.

Los factores estructurales de tipo social y económico-político, han sido ponderados en una dimensión que sabemos determinante, no sólo del quehacer educativo, sino en un espectro macro, donde la recomposición no ha sido posible sino en etapas de ruptura violenta: lo que los historiadores llaman cortes históricos, con características definidas en cada aspecto social. Sin embargo, intento no incurrir en una suerte de romanticismo empirista, donde todo cambio a los formatos actuales, implique forzosamente un avance notable en el derribamiento de tal o cual estructura. La intención, en todo caso, se funda en el papel de la labor docente, como una ventana para el deseable y necesario debate; un elemento que nos puede permitir otorgar mejores perspectivas de inserción crítica y activa, pensante, a nuestros alumnos y a las generaciones que ellos atiendan.

La solución no está dada. Nos invita a su arribo.

México, D.F., octubre de 1996.

**ELEMENTOS PSICOPEDAGOGICOS PARA EL ACCESO
AL RAZONAMIENTO EN ESCOLARES
DE EDUCACION BASICA**

CAPITULO I

CARACTERIZACION DE LA PRACTICA DOCENTE

“ No podemos pedir a nuestros
alumnos que miren hacia
el futuro, si nosotros ya
no creemos en él.

No podemos impulsarlos a que
luchen por la vida, si
nos quedamos a mitad
del camino cruzando los
brazos . ”

Célestin Freinet

I. CARACTERIZACION DE LA EXPERIENCIA DOCENTE .

La dinámica observada en la práctica docente pocas veces nos invita, a nivel colectivo y aún personal, a pensar en el objeto mismo de la profesión magisterial. Los arquetipos en que somos formados en la familia, en la escuela, en la Normal y aún en los espacios de élite universitaria, se vienen a sumar a ese estado de cosas existente, del que cotidianamente reparamos con desagrado, pero al cual rendimos sumisión y conformidad implícita, al efectuar nuestras actividades con nulas alternativas, pocos esfuerzos y demasiados bostezos. Y todo porque sólo nos enseñaron a *obedecer* y a acatar a los *mayores* y a los manuales, sin apenas darnos la oportunidad de establecer algún *por qué*, un *para qué* del consabido *deber ser*.

Con todo, es preciso reconocer la existencia de espacios donde los criterios de reflexión siguen pugando por un giro necesario en los procedimientos vetustos de la enseñanza no solo escolar, sino familiar, donde se generan y prolongan mecanismos de respuesta a determinadas pautas pretendidamente inalterables.

En este marco de ideas, la intención del presente documento es sumarse al esfuerzo de recomponer los criterios teóricos y, sobre todo, prácticos en que se desarrolla nuestra materia de trabajo: la educación infantil, el binomio enseñanza-aprendizaje. Las líneas teóricas abordadas están consideradas como argumento rescatable de orientación; ante todo, la idea es problematizar la actividad que tenemos dentro y fuera del aula.

En las siguientes líneas estructuraré una descripción somera de mi experiencia docente, a partir de una inquietud aislada que había tenido de hace algún tiempo y que, sin embargo, no fructificaba por la carencia de una sistematización en el trabajo colectivo y en el intercambio pedagógico, fundamentales para una tarea de implicaciones serias.

El centro de trabajo donde desarrollé mi labor docente, es una escuela primaria federal denominada "Profra. Concepción Tarazaga Colomer" ¹. Esta se localiza en la colonia Pedregal de San Nicolás Totolapan, en los límites periféricos de la delegación política de Tlalpan, Distrito Federal. La zona donde se enclava la escuela es posible tipificarla como semiurbanizada, toda vez que aún carece de algunos servicios básicos como agua potable, red de drenaje y alcantarillado. Cabe decir que este cuadro situacional es una de las constantes generadas en urbes como la nuestra, preponderantemente a causa de tres factores:

- a) El acelerado crecimiento poblacional observado hasta los años 70's, sólo reducido en su tasa porcentual, debido a motivos de crisis económicas recurrentes, antes que por esfuerzos publicitarios de planificación familiar.
- b) La constante movilidad de considerables sectores de la provincia a las ciudades, con la esperanza de mejorar en algo su paupérrima situación familiar. Esto viene a agravar el problema ocupacional y de vivienda digna.
- c) La nula planeación urbana por la burocracia política, aunada a la irrefrenable corrupción en la gestoría social, ha institucionalizado lastres como la irregularidad en los asentamientos humanos.

Estos elementos han hecho de la colonia un cúmulo de necesidades.

¹ El nombre del plantel rememora a la maestra exiliada española del mismo nombre, de entre los muchos que llegaron al país después del triunfo de Franco en la guerra civil. Madre del Dr. Santiago Genovés Tarazaga, connotado antropólogo social, quien algunos años otorgó apoyos económicos a alumnos sobresalientes de la escuela.

Estas carencias han sido sistemáticamente ignoradas por las administraciones sexenales, para las cuales lo más importante fue y ha sido el *terminar* sus funciones para empezar con un "borrón y cuenta nueva", nada de continuidad. De hecho, esta realidad social y política ha generado en la colonia formas de organización vecinal alternativas a las que simula el delegado o presidente en turno². Los vecinos son reacios a apoyar incondicionalmente desde la campaña política priísta, hasta las de las supuestas oposiciones al régimen; esto lo pregonan ellos mismos en sus actos de movilización y gestoría.

Es importante rescatar estas características, ya que en la práctica, los espacios de tiempo disponible con que cuenta la población, como son su eventual esparcimiento, acceso restringido a la cultura, así como su participación en la educación de sus hijos o en la escuela, se ven seriamente trastocados en términos de una baja en los indicadores de preparación y de escolaridad, forzados en consecuencia por sus puestos laborales de larga jornada, amén de su activismo político o de factores de descomposición social: alcoholismo, drogadicción, violencia intrafamiliar, hacinamiento, subempleo o desesperanza. Sobra decir que este panorama, por demás característico de las sociedades contemporáneas, impacta, de un modo o de otro, la labor pedagógica que se realiza en los centros de enseñanza, puesto que se reciben infantes con carencias emocionales y alimenticias severas. Niños que en no pocos casos, el único espacio de comprensión y apoyo que encuentran es la escuela misma, a la cual igualmente terminan

² Uno de los grupos vecinales más fuertes que siguen accionando es la Coalición Popular Independiente de la Zona Media del Ajusco, la cual con medidas de presión ha obligado a los políticos a dotar de algunas mejoras para las colonias del rumbo. Sólo de ese modo se han logrado avances en servicios comunitarios.

odiando por los excesos autoritarios y la carencia de actitudes y procedimientos distintos a los que reciben fuera. Esta es mi inquietud.

En mi cuarto año de ejercicio profesional, 1986, tuve la oportunidad de participar en un proyecto que operó la Secretaría de Educación Pública desde ese año. Se pretendió alternativo, pues planteaba el rescate de actividades cocurriculares, esto es, las referidas a actividades artísticas, tecnológicas y de apoyo al atraso escolar, pero sin que mediara un tipo de infraestructura material o técnico-pedagógica.

El proyecto denominado Esquema de Educación Básica (ESEB), finalmente resultó ser una idea de escritorio que no atendía las necesidades centrales de apoyo: el trabajo en comunidad. Todo se redujo a la extensión de la jornada diaria de trabajo en media hora para los participantes, misma que se empleaba para el desarrollo de las actividades, así como una remuneración extra de diez por ciento en promedio, nada atractivo. Sin embargo, mi incorporación fue con la idea de llevar a cabo una labor diferente, que realmente redundara en beneficio de la comunidad educativa, mínimamente en los niños con mayores necesidades.

Como requerimiento oficial, se debía presentar un plan de trabajo anual, informes trimestrales de los logros y estancos y al finalizar el curso escolar, montar una exposición con los materiales o trabajos realizados, acompañada de un informe final. Este trabajo expositivo, más que hacer las veces de promotor o detonante de una expansión hacia las escuelas, ni con mucho logró el acercamiento de los propios profesores que laboraban en la escuela anfitriona. Por un lado, el proceder oficial absurdo de imponer un día para el evento con quince días de antelación, sin opción a cambio y con la promesa incumplida de presentarse autoridades para *supervisar* que se hiciera, sin importar cómo y con qué resultados para futuras planeaciones.

En segundo término, la poca disposición de los compañeros profesores para acceder a la invitación y posible sensibilización para sumarse al proyecto.

A nivel de escuela, las cosas no marcharon mejor. Por principio de cuentas, el director del plantel era quien autorizaba, desde el plan de trabajo, hasta los horarios y condiciones en que se debían desarrollar las actividades extracurriculares. De este modo, uno debía sujetarse a vaivenes anímicos y de disposición, los cuales por lo general no fueron precisamente tolerantes.

La aparente supervisión de mi director se reducía al afán mezquino de vigilar celosamente el cumplimiento de horario, pues tenía el "deber" de que realmente devengara mi *mayor* salario, incluso que el suyo: esto no cabía dentro de sus parámetros de valor. No medió nunca una crítica, comentario, intercambio ni mucho menos, entre su "autoridad" y mi trabajo. Siempre le argumenté la necesidad de que lo realizado fuera un escaparate para motivar a los compañeros con el fin de hacerlos copartícipes, de otro modo todo esfuerzo sería estéril, incluso su pérdida de tiempo al fiscalizarme, pues mis tiempos superaban con creces el horario establecido.

En 1987 desarrollé el proyecto "Nivelación de alumnos con rezago académico", el cual contemplaba la atención personalizada a alumnos de un mismo grado. No obstante, el director impuso la modalidad de abarcar los seis grados; de este modo, el objetivo planteado perdió su fin, debido a la distribución forzada que se tuvo para dar atención a los grupos. De lunes a jueves atendía de 1° a 4° grados, un grupo por día; el viernes 5° y 6° en un período de una hora, a partir de las 12:30 horas, que en los hechos se veía reducido, por la tardanza diaria de los niños para reunirse y por la premura en la entrada del turno vespertino, antes de las 14:00 horas. De este modo se trabajó el proyecto en ese ciclo escolar, con los consecuentes resultados pobres, debido al mínimo tiempo, exceso de alumnos y nula participación

en el seguimiento del trabajo en el aula por los profesores, quienes a instancias del propio beneficio, hubiesen secuenciado los logros y estancos de los niños. No lo hacían.

Ante el fracaso del anterior, en el curso siguiente presenté el proyecto "Introducción al Dibujo Artístico", orientado hacia los alumnos con problemas de aprendizaje y/o conducta. Mediante esta actividad colateral se buscaba la canalización de energías creativas para, de este modo, auxiliar al niño a reencontrar un interés por la escuela y para qué sirve asistir a ella. Para este año, 1988, la orden oficial fue ampliar el horario a quienes participábamos en el proyecto ESEB, de 30 a 60 minutos diarios: ¡vaya medida visionaria!

Invariablemente, la actitud del director se ubicó en el bloqueo de planteamientos originales, con la consabida imposición de criterios secundarios, los cuales daban al traste con la configuración de tiempos, modos e inclusive espacios para desarrollar las actividades.

Se impuso la modalidad de atender a los tres alumnos más destacados de cada grupo, de 4° a 6° grados, con todo, el trabajo redituó positivos resultados en términos de destrezas y habilidades y, sobre todo, en el hecho de que generó interés, no sólo entre los chicos participantes del taller, si no en otros que, sin invitación u orientación alguna, esperaban el toque de salida con la intención de asistir al Taller de dibujo artístico. De suyo, esto era muy satisfactorio, pues también se reforzó la socialización.

El año de 1989 representó para mi quehacer profesional una suerte de vuelta al pasado y, al mismo tiempo, hacia el futuro. Me explico: se originó en mí una mejor reflexión acerca del hacer y pensar sobre el hecho educativo. Un ¿qué he podido hacer hasta ahora?, para replantearme un ¿qué puedo ofrecer a mis futuros alumnos? .

Lo que entre el propio gremio se ha denominado como la primavera magisterial de 89', me abrió una perspectiva distinta de la que hasta entonces privaba en mi concepción del terreno sindical. Los vicios e inercias que aún campean en el espectro político sindical a nivel nacional, me hacían copartícipe o cómplice implícita de ese estado de cosas.

El solo callar, no asistir al simulacro de "asamblea" o simplemente no intentar conocer e intercambiar derechos y obligaciones gremiales, realmente nos convertía en lacayos sumisos, aún considerándonos opositores o neutrales; y más : ¿qué es y para qué existe un *Sindicato*? Teóricamente lo sabíamos o creíamos saberlo y el sindicalismo oficial nos recordaba su versión cada aniversario del grupo Vanguardia Revolucionaria. Una visión mesiánica y asaltante del bien común: el discurso democrático, demagogia para todos. No más.

La heterogénea razón colectiva, si la había entonces, bien podría sintetizarla en un previsible hastío en las condiciones laborales. Las demandas de tipo económico, puestas como punta de lanza en las movilizaciones magisteriales, ilustraban la recurrente puja de importantes, aunque desarticulados, sectores de maestros por acceder a una forma de vida digna para, en consecuencia, posibilitar una real profesionalización de la labor docente, al no recurrir más al subempleo como distractor, con el fin de paliar un raquítico poder (?) adquisitivo.

Dentro de este ambiente de participación política, hubo la oportunidad de tener acercamientos con compañeras y compañeros profesores, cuyos intereses se circunscriben dentro del ámbito de la alternativa pedagógica. La intención de forzar los cambios políticos en el gremio, obligadamente nos conducía a una recomposición en las prácticas dentro y fuera del aula.

De este modo, me incorporé a una agrupación pedagógica denominada Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM)³.

Este grupo de maestros desde su conformación, promueven el intercambio de ideas y técnicas de trabajo en el aula. El planteamiento central sigue siendo el renovar y enriquecer el trabajo en el aula, introduciendo sistemáticamente algunas técnicas que, por sencillas en su manejo, no han sido valoradas en su nivel constructivo por los maestros.

Algunos de esos recursos de hecho se han incorporado a los programas y textos oficiales: texto libre, conferencias, asamblea, correo escolar, laboratorio de ciencias, dibujo libre, ficheros, entre otros. Cuando las pude conocer en talleres que el propio MMEM ofrecía en vacaciones de julio y agosto, me interesé sobremanera e hice una revisión teórica de las mismas. Se realizó entonces el curso-taller *Laboratorio Museo Escolar*, cuyo fin es el rescate de las ciencias y la historia como algo vivo, que se puede ver y tocar.

En este sentido, es fundamental dar un viraje a la práctica tradicional del abuso en la memorización, la repetición y en general, pretender que solamente con libros y pizarrón los niños están "educándose". La idea del curso era generar en el maestro frente a grupo escolar la necesidad de la *experimentación* temprana y la elaboración de materiales cuando amerite que el niño palpe o conozca de cerca el objeto de estudio, por ejemplo, para el estudio de las hojas, se precisan hojas colectadas para organizarlas y observarlas: confrontar teoría y hecho, **apreciar** lo que estudiamos, de ese modo los temas abordados adquieren sentido y generan interés.

³ El MMEM se fundó en el año 1987 con una membresía inicial de media centena de integrantes, entre militantes y simpatizantes de diversos rumbos de la Ciudad de México. El grupo ha mantenido actividades pedagógicas como talleres, conferencias, congresos, proyectos educativos en zonas populares, intercambios y difusión escrita en escuelas. Actualmente ya está reconocida como Asociación Civil, aún cuando su membresía no se ha alterado.

Otro aspecto que coincidió con mi manera de ser en el aula y vino a enriquecerla en el curso de Laboratorio Museo Escolar fue el referido al manejo y concepción de la expresión oral y escrita. La pedagogía freinetiana se hacía presente, para invitar a los participantes aún no sensibilizados de las posibilidades creativas cuando se otorga la palabra al niño: se le da al presentarnos un dibujo imaginativo, un texto de su creación, una exposición oral preparada con sus medios y estilo, narraciones leídas a sus compañeros y de aquí se abordan temas de todas las materias.

El ámbito de las ciencias, como se insistía en el curso, debe asimilarse mediante reglas básicas de iniciación en el método científico: observar, experimentar, ordenar datos, con el fin de crear interés en los niños y no fobias. Así mismo, las matemáticas deben ser más vivenciales, basarse en problemas cotidianos y en juegos grupales de respuesta colectiva, donde importe más el *procedimiento constructivo* de acuerdo a su nivel, antes que el resultado, la fórmula o el concepto mecánico.

Mi interés en los trabajos y debates suscitados intencionalmente, hallaron cauce al incorporarme formalmente a las asambleas y actividades del MMEM, las cuales se realizaban periódicamente.

Entre los trabajos centrales que se manejan en el colectivo pedagógico están los talleres que se imparten en escuelas primarias y con alumnos normalistas, consistentes en exponer las variadas técnicas alternativas que ya he mencionado. Cada oportunidad, surgen compañeros que incorporan alguna o algunas de las técnicas observadas o minimamente recapacitan sus procedimientos en el aula, se discute, se intercambian experiencias. Esta debiera ser una norma en el magisterio: la formación de equipos de trabajo desde la escuela, desde el interés común, sin necesidad de un director, de una convocatoria o una sentencia oficial.

También se elabora un boletín de difusión a las escuelas, cuyo contenido no se limita a la técnica, si no sobre todo al análisis e intercambio de temas pedagógicos. Se examinan los logros, obstáculos y resultados en los grupos con el fin de evaluar y captar necesidades. Dentro de éstas, se halla la producción de materiales como gelatinógrafos para imprimir textos y dibujos de los alumnos, dominós, loterías, rompecabezas, que se distribuyen entre compañeros maestros interesados en tales recursos didácticos.

Al iniciar el curso escolar 89-90, mis afanes pedagógicos se refundaron en una tendencia distinta y con la intención plena de implementar con un proyecto, la sustancia de lo vivenciado en dos trincheras complementarias: una, las movilizaciones magisteriales, cuyos efectos prácticos no impactaron positivamente las condiciones del maestro, pero sí los afanes de reflexión; y, otra, el curso taller que tomé en vacaciones, el cual ordenó mejor lo que quería para mi labor en la escuela.

Presenté, pues, el proyecto "Taller de Laboratorio Escolar", con el que capté alumnos de 4º, 5º y 6º grados, pues los objetivos requerían ciertos elementos de desarrollo e información que en alguna medida cubrían los niños de grado superior. El trabajo se desarrolló en los siguientes términos:

- a) El tratamiento de contenidos se determinaba, a partir de la elección de un tema en particular, por los alumnos participantes del taller.
- b) Se daba un tiempo, en el lapso de un día al otro, para investigar el tema por los muchachos.
- c) En la sesión se discutía lo indagado, se analizaba con el apoyo de contenidos que yo llevaba y se llegaba a algunas conclusiones, luego de los intercambios.

d) Para evaluar el tema abordado, se elaboraban materiales que reforzaran el tema y con ellos se retomaba la teoría con el fin de confrontarla: construían dominós de reglas ortográficas, insectarios de animales vertebrados e invertebrados, herbarios, dioramas, tablas electrónicas con temas variados, preparaciones húmedas de especímenes recolectados en las faldas del cerro, entre otras.

Dentro del plantel, algunos compañeros y compañeras maestras, al conocer las actividades que desarrollaba con los niños de sus grupos, llegaron a interesarse en la propuesta y me apoyaron con sus muchachos, tanto hacia dentro del Taller de Laboratorio como en sus propios grupos, al implementar algunos trabajos sugeridos en las sesiones del mismo.

Esta vez el proyecto tuvo logros significativos hacia la comunidad, dado el apoyo moral que recibí de padres y maestros en su mayoría, así como del desempeño mostrado por los chicos quienes, a su vez, promocionaban indirectamente la actividad hacia sus compañeros con ese notorio interés. Desafortunadamente, los profesores nunca se sumaban al esfuerzo debido a las tradicionales reticencias, vicios de apatía e indiferencia a aquello que reporte empleo de tiempo y dedicación "extras".

Desde su planteamiento ante la dirección de la escuela, al proyecto se le fijó la meta de hacerlo trascender, empezando por dotarle el carácter de **permanente**. Esta vez, la cerrazón del director se tornó en una indiferencia que permitió dar a las actividades los ritmos y formas planeadas. Sin embargo, el punto nodal de la permanencia contemplaba la consecución de recursos materiales como: estantería para exposiciones, un lugar fijo para un taller multifuncional, mesas de trabajo y materiales para experimentaciones mínimas en el área de las ciencias naturales.

Ahora me hallaba ante dos diques, los cuales desde un inicio negaron alternativa alguna: las autoridades inmediatas, quienes se declararon *incompetentes* para cristalizar un futuro bien del plantel y los compañeros maestros y el director, los cuales constantemente rehusan de los cambios en la estructura cotidiana de las escuelas: horario-simulación-cheque. Estos elementos estructurales constituyen un fuerte bloqueo cuando se intenta una variación en las reglas del juego .

Aunado a esta posición conservadora, los compañeros aún reclaman con fervor guadalupano, válganos la metáfora, el hecho de "alterar" a "sus" alumnos, dado que preferían asistir al taller más tiempo y esto no debía permitirse: ¡cómo poner en jaque su *status* de maestros!. Más nunca había la interrogante obligada: ¿por qué los niños asumían esa actitud de adisgusto para con la clase "habitual"? Lo sabemos, lo saben, pero las respuestas se omiten o se simulan y se pierden en el bochorno cotidiano de la ley del menor esfuerzo. La *vox populi* lo pregona: "hacen como que me pagan, pues hago como que trabajo" , para qué molestarse.

Desde la perspectiva del proyecto del Taller de Laboratorio y de las tendencias alternativas en la práctica pedagógica, la idea central es y ha sido generar el replanteamiento de nuestros hábitos en la enseñanza. Yo desde un inicio reforcé algunas inquietudes latentes con el fin de encauzarlas mejor con el intercambio de ideas y experiencias.

Los principios humanistas y psicopedagógicos en que se inscribe el curso que tomé de Laboratorio Museo Escolar, no se hallan más apartados de un contexto que, en su momento, profundizaran exponentes de la denominada Escuela Moderna o Nueva, como revisaremos expresamente en el capítulo segundo del presente documento.

La práctica educativa que he desarrollado en San Nicolás por espacio de 12 años, me ha dejado una huella grabada, cuya sensación me va en dos sentidos: de un lado, la satisfacción incompleta, por paradójica, de haber hecho mella en niños considerados "problema" ⁴ y que se reconozca, aún cuando ello no inmute las hondas estructuras de eso que llaman *sistema*. Por otra parte, la necesidad de expresarme, como en este documento quedará sellado, y que no perviva como un mero intento retórico, antes bien, como un comportamiento en contracorriente que pudo haber hecho e *hizo*, aún en condiciones como las descritas.

Las razones encaminadas a promover en los infantes criterios de libertad, justicia, bienestar y desarrollo armónico en su persona, se hallan determinadas y publicitadas, no desde hace poco, no desde los contenidos oficiales de ha varios lustros: existen en el tintero y en la conciencia, como tal, de no pocas sociedades desde hace más de dos centurias, como también examinaremos en el siguiente apartado. Más sigue constituyéndose este pilar de aspiraciones tan sólo en eso: buenas intenciones, cual regla moral de vaivén donde todo cabe, menos el derecho del otro.

En este contexto y, a partir de él, compartamos una reflexión del notable educador Cèlestin Freinet:

"Vosotros, educadores, os comportáis todos un poco como aquellos padres de familia que son tanto más ferozmente severos con sus hijos, cuanto que han sido ellos mismos niños rebeldes. O como el adulto que anda a un paso apresurado y no se da cuenta de que el niño al que acompaña debe dar tres pasos, mientras él da uno."

⁴ Cfr. en *Maestros problema y los problemas del maestro*, de A.S. Neill, donde el autor subraya un contexto donde los adultos pretendemos cargar de problemáticas a los niños, mismas que no surgen de la nada: padres y maestros somos el problema, al heredarles y reforzarles frustraciones e inseguridades en la familia y en la escuela.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

"La biblioteca se construyó según un plano que ha permanecido oculto durante siglos, y que ninguno de los monjes está llamado a conocer... sólo el bibliotecario sabe, por la colocación del volumen, por su grado de inaccesibilidad, qué tipo de secretos, de verdades o de mentiras encierra cada libro. Sólo él decide cómo, cuándo y si conviene suministrarlo al monje que lo solicita... Porque no todas las verdades son para todos los oídos, ni todas las mentiras pueden ser reconocidas como tales... los monjes están en el scriptorium para realizar una tarea determinada, que requiere la lectura de ciertos libros y no de otros, y no para satisfacer la necia curiosidad que puedan sentir, ya sea por flaqueza de sus mentes, por soberbia o por sugestión diabólica."

En *El nombre de la rosa*

De *Umberto Eco*

I I. M A R C O T E O R I C O

Históricamente, el paso del género humano en el planeta ha marcado una huella precisa en términos de herencia formativa, esto es, la noción educativa ha estado implícita dentro del quehacer gregario del hombre. De hecho, las recientes disciplinas arqueológica y antropológica testimonian ese afán por enseñar, transmitir, legar, iniciar, mantener códigos de conducta legitimados en ese momento histórico determinado.

El desempeño de un grupo social con características afines se fundamenta en su invariable intento por dotar a su descendencia de una serie de reglas que aseguren su posición, tanto como sus productos culturales.

Las señales de los grupos humanos remotos que se tiene conocimiento, acusan fehacientemente la tendencia del artesano por heredarle a su descendencia mínimamente la riqueza de su oficio; el faraón sellaba su estirpe gobernante con la omnipotente dinastía; la clerecía debía asegurar en sus iniciados el culto y la defensa a ultranza de sus principios; el Calmecac ofrecía a los señoríos mexicas la invaluable oportunidad de prolongar sus prácticas de dominio guerrero, así como hoy día el acceso a determinados centros de formación profesional precisan de un código subyacente en que se prepara al pupilo para insertarlo en la dirección de la empresa, o bien para fungir como asalariado de ésta.

Las revoluciones a lo largo de la historia nos ilustran el intento recurrente de un grupo social por disminuir las diferenciaciones con otro, toda vez que

sus estilos de vida y percepciones del mundo se oponen de un modo irreconciliable. Aún el tránsito mediante un cambio violento parece dejar intactas las pautas de formación básicas o genéricas tales como la concepción de la familia y el estilo de transmitir sus hábitos y costumbres. En este sentido, la noción educativa ha debido adaptarse al modo en que operan los diversos grupos humanos en su interrelación, dado que el conocimiento, entendido como la suma de pautas legitimadas y reconocidas socialmente, no se otorga indiscriminadamente, implícitamente su impartición es jerarquizada, lleva un fin selectivo.

Tendríamos que precisar de apartados específicos para ilustrar, con el auxilio de los cortes históricos, los modos en que la práctica y percepción educativas se han desarrollado con una mínima caracterización: la pugna por un modelo que para cada grupo, y aún individuo, consideran el justo o adecuado. Sin embargo, no es esa la intención fundamental del presente documento. En todo caso, los referentes históricos abordados nos han de servir de marco para contextualizar un modelo de escuela que permanece y ha retardado cambios en sus prácticas.

Dos Modelos De Escuela: Tradicional y Nueva.

Lo que se ha dado en denominar *escuela tradicional* desde fines del siglo XIX, se funda en un acuerdo tácito de connotados educadores y teóricos de una corriente que propugna por el establecimiento de fórmulas

alternativas de enseñanza. La idea central es el reemplazo de esa vieja estructura pedagógica, cuyos pilares han sido el autoritarismo exacerbado y la intolerancia a otras concepciones.

La *tradición*, expresa o implícitamente, señala una sentencia en el modo de abordar la enseñanza:

“...los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse por entero a su maestro.”¹

Esta fórmula del enseñar y aprender, históricamente se halla determinada por una previsible tendencia humana, natural, hacia la conservación de la especie por los medios necesarios y, en consecuencia, a la defensa de tales medios que preserven hábitos y costumbres comunes, entre otros, sus parámetros educativos. En este sentido, la conducta del adulto encaminada a transmitir *algo* a la infancia le es consustancial al Homo Sapiens.

Sin embargo, esta justificación de la obra educativa del hombre no ha obstado para que, en su momento, hayan emergido del propio seno social, formas alternas y conceptos distintos acerca del grave quehacer pedagógico, esto es, el tratamiento dado al infante, al *paidós*, al pretendido “adulto pequeño”.

De hecho, en el ámbito de la historia natural, tanto como social, se advierte una constante, una señal recurrente: la irrupción de las grandes teorías y leyes que intentan descifrar los enigmas humanos, hallan su fuente revolucionaria en la poco común inquietud de poner en duda o en tela de juicio las muchas convenciones sociales ya legitimadas por la costumbre.

¹ PALACIOS Jesús.: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. LAIA, Barcelona, 1989, p. 19

La postura entonces de las mujeres y los hombres que emprenden este reto, no es ya más recibir e incorporar pasivamente tales esquemas aceptados, sino hurgar, comparar, analizar, contradecirlos con fundamentaciones serias.

Al mencionar lo anterior, debemos estar rescatando de la memoria científica una vasta serie de representantes de ese espíritu propositivo. Nos saltan a la vista sólo algunos. Giordano Bruno, quien con su cruel sacrificio cultivó la semilla de un nuevo orden mental basado en el acceso libre al conocimiento y no en el dogma de fe; Kepler, Newton y Einstein sistemáticamente han recimentado la noción humana de su entorno y sus confines; Juana de Asbaje ha negado, con su obra, la máxima: " el saber sólo es derecho y virtud masculinos" . Más aún, en etapas críticas de desarrollo del conocimiento, en que a éste se le ha utilizado como instrumento de poder, ocultándolo o imponiéndole velos morales, la aparición de mentes abiertas ha impedido, clandestina o públicamente, su imposible cierre a la creatividad.

Precisamente el elemento creativo en las tareas humanas sobresale como un factor que ha impulsado los cambios culturales. Siendo la educación un bien cultural y un motor de pautas conductuales, no escapa a esa incesante tendencia reformadora, renovadora o cambiante.

La enseñanza formal o escolar, aún dentro de grupos sociales afines, ha estado sujeta a recurrentes pugnas, debates y luchas por un modelo. El período renacentista marca un pronunciado viraje hacia innovadoras concepciones educativas, inicialmente y, sobre todo, en el aspecto de su filosofía. Las obras de Erasmo, Montaigne, Rabelais, Descartes, Rousseau, por citar algunos pensadores, reorientaron concepciones de la educación tradicional. Su franca formación conservadora y religiosa fundamenta, y en no pocos casos precipita, su defensa de una retórica y una práctica distintas

en la formación de las personas, menos orientada al castigo violento o a la carencia total de libertades. Se tiende más, entonces, a la búsqueda de los estados anímicos del infante; a privilegiar sus intereses y capacidades de desenvolvimiento en determinados procesos escolares. En suma, las normas educativas no deberían más exigir adaptación al niño, sino aquéllas tendrían que supeditarse a las necesidades de éste.

Ciertamente, al período renacentista, si bien no se le concibe como una etapa liberadora de antiguas ataduras, es previsible retomarle sus fuertes aportaciones reformadoras, alternativas, en los terrenos de las ciencias, las artes y las humanidades, incluida la vertiente educativa. De hecho, la denominación misma de la época quiere señalar ese *resurgimiento* del espíritu creativo y propositivo, aún con todas las severas limitantes imaginables venidas del tramo más estacionario de la humanidad: el medievo.

Las nuevas tendencias filosóficas de los siglos XVI y XVII crean las condiciones necesarias para otro tipo de organización social, política y económica. La máxima expresión de este auge es el período ilustrado con la redacción de La Enciclopedia a mediados del siglo XVIII, en Francia. Consecuentemente, de la concepción de esta magna obra se origina la Revolución Francesa y, con ella, una serie de cambios mentales y de organización en las sociedades del planeta. Los historiadores han convenido en ubicarle como el período Moderno, donde la estratificación en clases, el obrero asalariado-explotado y el triunfo del capital y las máquinas, vinieron a reemplazar a los feudos, al siervo y al artesano medievales.

En este orden de ideas, la obra específica de Juan Jacobo Rousseau, *Emilio o de la educación*, asimila las aportaciones de anteriores pensadores y las sistematiza en razón de plasmar unas ciertas etapas por las

cuales pasa un infante y argumenta la necesidad de respetarlas para permitirle un desarrollo adecuado de su persona. Rousseau plantea, pues, la necesidad de formar un hombre nuevo para aspirar a una distinta sociedad. Esta es la avanzada que representan sus ideas para su tiempo. Aún varios decenios más tarde, constituirían una fuerte influencia para las corrientes psicológicas defensoras de los niveles evolutivos del niño.

El siglo XVIII y parte del XIX transcurren en ese fragmentario debate del nuevo *deber ser* de la educación, toda vez que los esfuerzos se centran en la reflexión teórica, más no en la aplicación práctica o experimental. Es hasta mediados del siglo pasado que surgen los primeros intentos por dotar al nuevo bagaje psicopedagógico, de un ambiente experimental.

Europa y Estados Unidos son geografías donde se generan tales condiciones. Dewey, Claparède, Decroly, Kerchensteiner, Cousinet, Neill, Montessori, Makarenko, Freinet, Freire, son algunos de los más connotados exponentes de la corriente renovadora escolar. Las premisas generales de trabajo en estos educadores se fundamentan en:

- A. Descentralizar el papel del maestro como figura autoritaria y controladora de todo lo que se debe enseñar y aprender.
- B. Desplazar la disciplina rígida por una autorregulación del niño y del grupo, esto es, motivar más el orden para el trabajo.
- C. Antes que las reglas y sentencias asfixien las posibilidades de desarrollo en los niños, se han de atender sus necesidades, capacidades e intereses.
- D. La escuela no debe preparar *para* la vida, debe *ser* la vida misma y servir de enlace entre las necesidades y el entorno de los niños.

Con mayor o menor grado de aceptación e incidencia, las diversas aplicaciones de estos innovadores parámetros pedagógicos, mínimamente movieron a la reflexión en otras latitudes, sobre todo en función de los peores

trances de este siglo: las dos guerras del absurdo juego hegemónico capitalista. Los períodos de entreguerra y posguerra, especialmente estuvieron marcados por una profunda crisis en la reorganización de todas las sociedades del planeta, aún cuando un puñado de individuos, ellos solos, hayan puesto en jaque al conglomerado humano en general: la rapiña por la frontera geográfica, la infamia nazi, crisis financieras globales, así como crecientes tendencias al individualismo y a la competencia, fueron y han sido los fundamentos de un mundo convulsionado.

Decir, por tanto, escuela Nueva o Moderna trasciende la abstracción misma de renovación o cambio. Representa todo un movimiento a nivel mundial, de pedagogos y teóricos de la educación que, sin mediar un acercamiento o un conocimiento mutuo de sus respectivos trabajos, se han insertado, en los hechos, dentro de aquella corriente propositiva. Por consiguiente, quienes así han asumido su papel de alternativa, siguen enfrentando un reto común: la consecución de otro orden en la organización mental, familiar y social, ya sea desde la llamada educación formal o escolarizada, o bien, a instancias de la informal, esto es, la familia o los medios de comunicación masiva. Aún cuando la sociedad misma ignore o cancele vías de cambio, deberán implementarse en los espacios existentes, prácticas liberadoras de la creatividad y el trabajo colectivo como normas de convivencia.

El contexto en que han desplegado sus audaces propuestas los educadores de la línea señalada, tiene un común denominador: los ambientes sociales hostiles, respuesta a ese intento de poner en tela de juicio las férreas estructuras y moldes que, por arcaicos, se tienen por "buena costumbre". Arquetipos donde las brechas generacionales hallan su correa de transmisión mediante conductas permisivas, unas, y otras proscritas

¿Para qué Reeducar en la Práctica?

La incidencia en los métodos de enseñanza por parte de educadores, psicólogos y aún médicos, durante los últimos decenios, ha merecido valoraciones tan disímolas por cuanto sus aportaciones han repercutido en el espacio y tiempo de aplicación práctica.

El *qué se enseña* nos conduce, históricamente, a un *para qué* de los modelos educativos defendidos por los distintos grupos, en pos de instaurar el propio.

Como argumentábamos líneas arriba, los cauces económico-políticos surgidos a raíz de la industrialización y de la Revolución francesa, desembocaron en la composición de nuevos paradigmas. A nivel económico, la inicial acumulación del dinero creó las condiciones de dominio y competencia por los principales centros fabriles, petroleros y financieros del planeta. Esta realidad comercial forzó a generar nuevas reglas en el manejo político y administrativo de las grandes ciudades y de sus poblaciones. Para ello, pronto se rescataron ideas clásicas e ilustradas como la democracia, la soberanía, la representación parlamentaria, los derechos políticos, mismos que hasta hoy día mantienen una estratificación a todo nivel social, en función del uso parcial dado a aquellas figuras por parte de los grupos que hegemonizan el poder económico y político.

El terreno de las ciencias no escaparía a este auge conceptual, aunque abarcando una cruda dicotomía: por un lado, los nuevos descubrimientos impulsados por el espíritu observador y experimental, encuentran su contraparte en el afán, cada vez más abierto, de utilizar la ciencia como

Esta ampliamente demostrado que existe deficiencia en la producción y secreción de eritropoyetina en los pacientes con insuficiencia renal crónica, (IRC). También se sabe que la eritropoyetina se produce en el 90% a nivel renal y 10% a nivel hepático, de modo que el deterioro importante de la función renal tendrá este efecto. (4,5,6,7,8,9,10,11,12)

Desde mediados de los ochentas la eritropoyetina La eritropoyetina es producida y secretada en el riñón por un sistema de retroalimentación negativa a nivel de las células endoteliales de los capilares peritubulares y de las células intersticiales a nivel de la corteza, en respuesta a la hipoxia que puede ser secundaria ala disminución el número de glóbulos rojos, hipotensión o la baja en la captación de oxígeno. La hipoxia es censada por las células y responde con un incremento en la producción de eritropoyetina, la cual a su vez es captada por los precursores de los glóbulos rojos a nivel medular, gracias a receptores propios, con la cual se estimula la proliferación y maduración de los mismos, se logra el aumento de los glóbulos rojos circulantes y por lo tanto la corrección de la hipoxia. (13,8,9,10)

En los pacientes con IRC debe considerarse otras causas de anemia como la hemorragia a nivel digestivo por gastritis urémica angiodisplasia etc., niveles séricos de hierro bajos determinados por la concentración de ferritina plasmática (proteína de almacenamiento y saturación de transferrina (proteína transportadora de hierro) cuyos valores por abajo de 12 microgramos /L y 16% respectivamente indican un déficit de hierro. (9)

La vitamina B12 y el ácido fólico son factores importantes en la producción de ADN en toda célula, que intente su renovación tales como la sangre, su deficiencia acarreará también alteraciones con valores de 200a 900 pg/mL y 4-20 ng/mL respectivamente. (14)

Otros factores de la anemia son hiperparatiroidismo secundario por resultado de la hiperfosfatemia y la incapacidad para absorber calcio y la incapacidad de producción de 1,25 dihidroxicolecalciferol, además de la retención de aluminio secundario ala IRC, alterando el transporte del hierro plasmático.

instrumento de poder coercitivo, de control sofisticado. En consecuencia, la tecnología bélica avanza a ritmos acelerados con el apoyo logístico del capital financiero. El rejuego es el mismo modelo: dominación por quien la pueda costear y mantener.

El área de las humanidades es, quizá, el resquicio único donde la razón humana intenta elevar su temor y su protesta ante un mundo volcado al materialismo y a un eventual holocausto. Arte, filosofía y literatura discurren por caminos del análisis crítico, la alternativa social y la utopía posible.

Este contexto general es la caracterización de la era moderna. Entonces, existe la necesidad de reorientar preceptos. La exigencia de una enseñanza no transmisora, sino creadora, ocupa las mentes de pensadores ajenos al encono belicista, al botín político o a la puja mercantil.

La Revolución mexicana, primera gran revuelta de este siglo, junto con la bolchevique, representan la aspiración de seres humanos por acceder a condiciones de vida propias de su especie. Desde entonces, y no solamente en la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas o en México, la idea de educación ocuparía mayormente la atención de los pueblos en conflicto, dada la pugna de modelos internos.

Mientras en Europa se realizan diversas experimentaciones con nuevas técnicas para la enseñanza, fundadas en las pioneras teorías psicológicas sobre la personalidad del infante, en la naciente URSS tiene lugar una influyente propuesta del pedagogo Antón Makarenko, basada en la entronización del trabajo colectivo como norma de integración en una comunidad de seres humanos. De humilde extracción, su franca formación dentro de la ideología bolchevique le permitió acceder a la inicial organización de proyectos pedagógicos, con el cobijo del nuevo estado soviético.

Inicia su obra pedagógica con una colonia de infractores menores de edad llamada "Gorki" en la cual implementó como bases de la actividad educativa, el trabajo colectivizado, la disciplina, el sentido del deber y el honor hacia actividades agrícolas y artesanales que cubrían las necesidades cotidianas de la misma. Durante ocho años, desde 1920, fructificó esta labor experimental, sólo segada por diferencias con autoridades y teóricos de la enseñanza, quienes condenaron su método y orillaron a Makarenko a dejar la colonia. No obstante, ya había sido invitado a dirigir la comuna de trabajo Dserzhinski, que era un establecimiento educativo para niños y adolescentes abandonados, que a la postre coordinaría, desde 1927, durante ocho años. En esta comuna, se agregó a la anterior experiencia la introducción del trabajo fabril en forma de técnicas industriales.

La obra educativa de Makarenko mereció el reconocimiento explícito del poder soviético, toda vez que simbolizaba el tipo de organización a que aspiraba el nuevo estado socialista: una estructura basada en el trabajo planificado y colectivo. Su influencia, aunque forzada hacia otros países del llamado bloque comunista, habría de extenderse varios decenios en una etapa especialmente crítica con occidente: la denominada "guerra fría".

En México, con la culminación del movimiento armado de 1910 a 1917, se inicia el tránsito a la reorganización en todos los campos de la vida social, uno de los cuales particularmente centra el debate ideológico de la época: el aspecto educativo.

De hecho, la redacción final del artículo 3o. en la nueva Constitución del 17, ilustra la tendencia inicial de observar la educación como un medio de acceso al progreso humano. Se establece el laicismo, la gratuidad de la enseñanza primaria, el control educativo por el Estado, la prohibición a las

asociaciones religiosas para crear escuelas, así como una estricta vigilancia a los colegios particulares. Triunfo visible del ala liberal.

Las constantes pugnas políticas desde su independencia de España, impidieron en nuestro país la instauración de un movimiento educativo de ciertas dimensiones sociales. A fines del siglo pasado, las aisladas aportaciones de algunos educadores, no logran cuajar como corrientes de vanguardia, sino como referencias que la escuela mexicana no pondera y las desecha en el vaivén político. Así, personalidades como Ignacio Manuel Altamirano, Gregorio Torres Quintero, Enrique Rébsamen, entre otros, abordan aspectos importantes de la enseñanza básica, mismos que se retomaron en la medida que los maestros de la época se interesaron en ellas, con el fin de mejorar su práctica en las ruralías o en las ciudades. En la práctica, no se logran avances significativos y, menos aún, paliar las graves desigualdades sociales imperantes.

En este aspecto, la etapa posrevolucionaria discurre en el intento de imponer un modelo donde la economía del país es el eje rector, antes que otros aspectos, incluido el rubro educativo. En el discurso se reconocía a la educación como el motor del desarrollo social,² sin embargo, la urgencia del nuevo grupo gobernante por acceder a un auge económico, creó contradicciones inevitables. Al diseñar algún proyecto educativo, se priorizó el avance productivo de cada comunidad:

"...*(se)* consideró al maestro como un planificador económico que tenía a su cargo una región para transformarla productivamente... De ahí que el objetivo primordial fuera capacitar al campesino para incrementar la productividad de su trabajo." ³

² Al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos pugnaba por una dirección intelectual de las masas trabajadoras. Inició un programa para el conocimiento de las culturas clásica e hispánica.

³ JIMENEZ, Alarcón Concepción. *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, El Caballito, México, 1986, p. 10

En este contexto, sobresalen los trabajos de Rafael Ramírez en la provincia mexicana desde 1923, al hacer hincapié en la entrega de tierra a los campesinos, la introducción de técnicas agropecuarias modernas, la alfabetización de adultos y el desarrollo de tareas recreativas, artísticas y culturales. El ideal del maestro Ramírez, en sí mismo, contenía una fuerte carga de oposición hacia los procedimientos tradicionales donde, como hemos visto, la figura central e inamovible es el maestro. En el trabajo con las comunidades rurales se abarca la correlación de intereses en quienes participan del enseñar y aprender.

En este marco de intentos educativos hacia la población desprotegida, se inscriben las décadas de los veinte y treinta, sobre todo en el sexenio del general Lázaro Cárdenas. Al finalizar el mandato de éste, Rafael Ramírez ve también concluido su ciclo como mentor y gestor de alternativas, desde puestos públicos, debido al cambio de enfoque que experimentara el régimen de Manuel Ávila Camacho.

Los antecedentes inmediatos de este ambiente ideológico, que permitieron la tendencia hacia la educación rural con una visión integradora, se enlazan con la implantación en Yucatán, a nivel oficial, de la escuela racionalista por Felipe Carrillo Puerto, en 1922. Unos años después, Garrido Canabal haría lo mismo en Tabasco. Esta postura defendía una enseñanza científica y con una orientación netamente antirreligiosa, con miras a preparar las condiciones constitucionales o legales para establecer una educación socialista. Para entonces germinaban las ideas de impulso al ejido, al trabajo cooperativo, el vínculo escuela-comunidad, bondades del sindicalismo, la lucha contra vicios y fanatismos, en fin, un contexto donde la continuidad habría redituado un real avance en lo que tanto se ha hablado: la justicia social.

A partir del régimen de Avila Camacho, se retornó a la práctica de privilegiar los modelos desarrollistas, aquellos impuestos desde fuera, que el tecnócrata supone eficaces, cuales recetas, sin importar dónde y en qué condiciones se apliquen, de ahí su fracaso. La política educativa hasta nuestros días, ha sufrido estos insanos resultados, derivados de visiones equivocadas. Pero esto nos ocuparía en un tema aparte.

Freinet: una Pedagogía de Sentido Común.

Históricamente, en las etapas de crisis sociales surgen espacios de tránsito hacia la búsqueda de mejores perspectivas.

Abordar al educador francés Cèlestin Freinet significa rescatar un intento serio en el sentido de aportar perspectivas de avanzada. También representa, para los educadores que buscamos ambientes distintos, una doble necesidad: por un lado, el ponderar una práctica que, en su tiempo, trascendió fronteras mentales o geográficas y, por otra parte, asimilar la posibilidad de que la escuela, vista en el doble papel de formadora-informadora, haga respirar a los niños aires de enseñanza menos asfixiantes.

Freinet se vió envuelto en la primera guerra directamente como recluta. Al finalizar la conflagración y herido gravemente de un pulmón, inicia su labor como maestro en una zona rural con muchas carencias. como él mismo afirmaba, no le habría costado ningún esfuerzo limitarse a su labor tradicional,

como marcan los lineamientos oficiales, y esperar pacientemente una jubilación como único fin y medio. Sin embargo, no podía reducirse su aspiración y aguantar sus dolencias para fracasar en algo que amaba.

Por aquellos tiempos, década de los veinte, comenzaban a difundirse entre las escuelas oficiales las clases-paseo como una técnica opcional. Para aquel nóvel y herido profesor representaron una salvación, toda vez que le hicieron prescindir del instrumento número uno del maestro tradicional: la voz. A su vez, le permitieron acceder a una nueva dinámica de participación en el grupo, donde lo preponderante vino a ser el cúmulo de expresiones derivadas de una salida, un paseo, una visita, una recolección o simplemente una caminata a los alrededores del lugar. Entonces, las motivaciones para abordar temáticas en el salón de clases generaban el interés necesario y un orden para el o los temas a tratar. Ya no se estudiaba solamente en el libro el esquema, la teoría, la foto, sino que se palpaba vivamente para crear una atmósfera totalmente distinta a la memorización.

A raíz de la adopción de nuevos senderos para la enseñanza, Freinet argumenta todo un esquema de principios psicológicos y pedagógicos con base en la naturaleza sensible de todo infante. Los principios psicológicos que defendía, se apartaban considerablemente de la psicología clásica, la cual fríamente postula una serie de reglas, parámetros por los cuales debe pasar el niño para acceder al conocimiento. De hecho, los procedimientos escolares parten de la teoría abstracta y memorística para *luego* aplicarse a la realidad cotidiana del educando. Craso error sentenciaba Freinet, aludiendo un principio universal por el cual la ciencia llega a sus postulados: el tanteo experimental. Argüía la práctica de un *método natural*, partiendo de la vida normal del niño, para transitar a la investigación, a la experimentación, a la comparación, a la ley, etcétera.

"Ninguna, absolutamente ninguna de las grandes adquisiciones vitales se realiza por procedimientos aparentemente científicos. El niño aprende a andar andando... aprende a dibujar dibujando. No creemos que sea exagerado pensar que un procedimiento tan general y tan universal deba ser exactamente válido para todas las enseñanzas, incluidas las escolares. ⁴

Sus posturas críticas a nivel psicológico le acarrearón fuertes ataques de teóricos que le consideraban poco serio y pragmático, a lo que Freinet respondía con resultados en niños con necesidades de todo tipo, en quienes aplicaba sus principios. Solía justificar las actitudes de sus detractores, así como la poca o nula relevancia de los métodos activos, debido a que los intentos renovadores en la enseñanza nunca habían partido de una base de maestros, dedicados exclusivamente a la enseñanza en escuelas públicas.

Es cierto que la incursión de este educador francés se da en un tiempo y un contexto en que el reformismo pedagógico se encontraba en un auge relativamente importante con planes, experiencias y novedades educativas visibles en varias partes del globo. Pero también lo es que estas innovaciones o avanzadas pedagógicas, la gran mayoría fueron efímeras o fallidas a causa de los ambientes reducidos, elitistas o artificiales en que se desarrollaron. Como él mismo lo señala: Montessori y Decroly eran médicos; los teóricos de Ginebra eran pensadores y psicólogos; Dewey era filósofo. Lanzaron al viento, decía, la semilla de una educación liberada, pero ni trabajaban la tierra donde debía germinar, ni se ocupaban personalmente de acompañar y dirigir el nacimiento y crecimiento de las nuevas plantas:

"Dejaban, por fuerza, esa ocupación a los técnicos de base, quienes por falta de organización, de instrumentos y de técnicas no lograban convertir su sueño en realidad. (esto generó) que persista un desequilibrio inveterado entre las ideas generosas de unos y la impotencia técnica de otros.⁵

⁴ FREINET, Cèlestin : *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*, Fontanella, Barcelona, 1979, p.12

⁵ FREINET, Cèlestin : *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Siglo XXI, México, 1985, p. 9

El gran movimiento de base que promovió Freinet contó con adeptos entrelazados dentro de la geografía gala con la creación de la Cooperativa de la Enseñanza Laica (CEL), misma que en la década de los treinta experimentó una expansión allende las fronteras francesas.

La CEL se constituyó desde el principio como una empresa editorial donde la militancia y el rigor pedagógicos eran sus principios filosóficos. La producción de materiales, libros, folletos, entre otros, se limitaba al autofinanciamiento cooperativo de los socios e iba dirigido este esfuerzo a los maestros en servicio con el fin de difundir una cruzada por la renovación de los instrumentos, técnicas y actitudes en la escuela. España y México fueron dos de los países donde el intercambio pedagógico permaneció, incluso hasta los años setentas⁶ y ha dejado impronta en no pocos maestros de escuela pública que, teórica o prácticamente, hemos intentado rescatar y adaptar esas ideas, efectivamente, de sentido común.

Dentro del rubro pedagógico es donde se encuentra el mayor peso en la propuesta freinetiana. De hecho, varias de sus técnicas se han venido a incorporar en los últimos tiempos a los programas oficiales dados por decreto y que hoy en día seguimos recibiendo de los escritorios de la Secretaría de Educación Pública. La diferencia es el gran trecho existente entre la teoría burocrática, la realidad material en las escuelas y las condiciones del magisterio aunadas a la apatía por intentar su adaptación o mínimamente una reorientación en los procedimientos escolares tradicionales.

⁶ La Guerra civil española provocó miles de asilos, entre los cuales contamos maestros de base como Patricio Redondo y José de Tapia, quienes trabajaron con Freinet. El maestro de Tapia murió en 1991 y fundó en 1962 la segunda escuela de corte freinetiano que aún da servicio: la escuela primaria Manuel Bartolomé Cossío ubicada en Tlalpan, D.F. y de la cual tenemos conocimiento y afecto personal. Actualmente la dirige su esposa Graciela González M. La primera escuela de este tipo se fundó en 1940 en San Andrés tuxtla, Veracruz. Actualmente la dirige el maestro Julio Chigo, quien fue discípulo de Patricio Redondo.

La expresión infantil es, pues, el eje rector en la pedagogía de Freinet, ya sea oral, escrita o artística. De aquí se parte a maximizar instrumentos tales como el texto y dibujo libre, la correspondencia escolar, los ficheros autocorrectivos, la asamblea, la conferencia individual o en grupos, la impresión de textos con tipos o mimeógrafo manual.

La defensa a ultranza de tales o cuales corrientes en la enseñanza no conduce precisamente a resultados recetarios. Tampoco el ignorar experiencias valiosas para su ponderación nos puede inhibir para centrarnos en el hecho de que, es mejor retomar y readaptar a nuestras propias condiciones aquellos instrumentos susceptibles de variar la labor en el aula, lejos de esperar pacientemente, como preveía Freinet, una cotidiana jubilación de ánimos y obligaciones.

La Psicología Experimental : un Cauce para la Educación .

Es posible a estas alturas, arribar a la afirmación de que la corriente identificada como Escuela Moderna o Nueva dio un buen giro a los procedimientos escolares, si bien no con el impacto deseado a nivel de sus estructuras, al menos el nuevo sendero conceptual no ha sido cancelado. Pero este visible empuje de los nuevos conceptos pedagógicos, pensamos que se han engarzado metodológicamente con las aportaciones de la psicología, entendida ésta como el tratamiento de las conductas humanas

no visibles y que comenzaron a revelarse en escritos filosóficos del siglo XVII con Rabelais, Montaigne o Rousseau, al pugnar por distintos hábitos para la enseñanza en general, tomando en cuenta elementos *internos* de los niños.

Desde el siglo pasado, el estudio secuenciado de estos aspectos interiores del ser humano dan lugar a diversas opiniones, escuelas, tendencias o corrientes psicológicas. La fecunda manifestación por parte de sus teóricos es impulsada por la búsqueda constante de resultados experimentales y argumentaciones sólidas. Buena parte de las tendencias se vuelven hacia el hecho educativo, al cual se le asignan papeles protagónicos por el conductismo, la Gestalt, el psicoanálisis o el cognoscitivismo.

Demos una revisión sumaria a las corrientes psicológicas más abordadas del presente siglo con el fin de justipreciar sus aportes.

La teoría conductista se fundamenta en el estímulo-respuesta. Sus estudios se realizan con animales y abordan la tesis de que los seres humanos presentan similares conductas. La conducta es el eje de sus trabajos, entendida ésta como " los movimientos del organismo resultantes de las sensaciones producidas por el medio ambiente." ⁷ Esto es, el individuo responde a un estímulo externo y al repetirse éste en varias ocasiones, se produce el aprendizaje. Sus principales exponentes son John Watson, Skinner, y Edward L. Thorndike.

Desde el inicio de sus trabajos a nivel de neurocirugía, Sigmund Freud ha sido severamente acosado por sus detractores de todo cuño, pues presenta diferencias muy marcadas con respecto a otras corrientes psicológicas, por cuanto toca al tratamiento particular, psicoanalítico, del instinto sexual en las distintas etapas del individuo; además, enlaza aspectos cognoscitivos inmersos en la personalidad.

⁷ RUBINSTEIN, S.L. *Principios de Psicología general*, Grijalbo, México, 1987, p. 80

Exponentes del psicoanálisis como Alfred Adler, Harry Sullivan y Erich Fromm, posteriormente se separaron de la escuela original de Freud, al no compartir totalmente sus posturas. La teoría psicoanalítica divide el desarrollo del individuo en seis etapas: la oral, que comprende del nacimiento a los 12 meses; la anal, de 1 a 3 años; la fálica, de los 3 a los 5; el período de latencia, de los 5 a la pubertad y la genital. El análisis de estas etapas mediante una exposición de la historia propia del paciente, constituye el procedimiento mediante el cual Freud intenta escudriñar frustraciones o problemas en la personalidad, que anteriormente se les consideraba cosa de magia negra, conjuros diabólicos o producto de la mala suerte, la brujería o fenómenos naturales míticos.

La teoría de la Gestalt es una escuela alemana que intentó dar un giro conceptual a la personalidad del individuo.

Gestalt significa *forma*, estructura, configuración integral. Para los seguidores de esta escuela, el individuo no puede ser analizado desde sus partes aisladas, sino como un todo integrado. La percepción es fundamental, ya que de acuerdo a como advertimos el mundo exterior, esto incide en el desarrollo posterior. De hecho, esta corriente psicológica nace con las nuevas tendencias en las ciencias naturales que oponían ideas del todo y de la parte como explicaciones de los organismos, la materia y sus propiedades.

En esta atmósfera se dieron las tesis de los seguidores de la Gestalt, quienes más adelante librarían duras batallas argumentales contra el conductismo. Los teóricos de la Gestalt centraron su crítica en la visión atomista de la psicología, esto es, la tendencia de descontextualizar los rasgos de la personalidad y aún de analizarlos desde un enfoque meramente conductual. La idea era dar una nueva orientación al *experimento* con el fin de descubrir en la conciencia, estructuras de imágenes o integridades.

P i a g e t : L a N e c e s i d a d d e u n a C o n c e p c i ó n E v o l u t i v a .

La presencia de diversas posturas en la psicología, se ve enriquecida con los trabajos científicos del originalmente biólogo, Jean Piaget. De origen suizo, se ocupa del nacimiento y desarrollo de la inteligencia en el niño, así como del modo en que la mente humana ha avanzado de un conocimiento inferior a otro superior. Como se ve, una empresa enorme.

Piaget tuvo influencia directa de su profesor Pedro Janet quien le inculcó la necesidad de aplicar la observación en la psicología. También la recibió de Freud con su teoría del inconsciente y con el estudio sistemático de la sexualidad infantil en la conformación de la personalidad del individuo, de Claparède, quien orientó sus estudios hacia la psicología experimental y a la psicopedagogía.

Los estudios de Jean Piaget buscaban dar una explicación a la naturaleza del pensamiento en donde el precepto constante era el principio del desarrollo. Lo que él intentó indagar era *cómo* se da ese desarrollo y, más aún, *cómo nace* la inteligencia desde los primeros años hasta su perfeccionamiento en la edad adulta, en forma de esquemas complejos.

El conjunto de tesis que plantea este psicólogo suizo se le denomina Teoría Genética o Evolutiva, que concentra observaciones y trabajos experimentales en la conducta infantil, mismos que dan paso a la integración, en Ginebra, del Centro Internacional de Epistemología Genética en 1955, cuyo objeto era la función interdisciplinaria de investigaciones, para coincidir en el intento de hallar los mecanismos mediante los cuales un ser humano

accede a formulaciones científicas, desde una óptica psicogenética, esto es, cómo nacen las estructuras mentales de ese conocimiento.

Piaget plantea como punto motor la interacción del individuo con su medio ambiente y este hecho supone dos procesos inseparables: una *asimilación* y una *acomodación* en constante interacción entre el individuo y sus experiencias con el medio. Este esquema le valió ser considerado como un teórico interaccionista, al establecer que el desarrollo cognitivo depende de factores internos y externos en dependencia circular.

Con el fin de argumentar sólidamente su teoría, aborda los campos de la sociología, la lingüística, la historiografía de la ciencia y la epistemología, lo cual la hace aún más compleja.

El psicólogo ruso L. S. Vigotski escribió:

"Las Investigaciones de Piaget constituyeron toda una época en el desarrollo de la teoría sobre el lenguaje y el pensamiento del niño, sobre su lógica y su concepción del mundo... Mientras que en la psicología tradicional el pensamiento infantil recibía generalmente una caracterización negativa, consistente en la ennumeración de defectos e insuficiencias que lo distinguen del pensamiento adulto, Piaget intentó descubrir la peculiaridad cualitativa del pensamiento del niño, desde su parte positiva." ⁸

Piaget desarrolla una serie de conceptualizaciones que vale la pena rescatar someramente para efectos de comprensión.

Cuando los individuos reaccionamos ante una necesidad, en ese momento se rompe el *equilibrio* entre el medio ambiente y el organismo. Al recibir el estímulo, el individuo lo *asimila*, busca de entre sus propias *estructuras* -experiencias o aprendizajes anteriores- los elementos para reaccionar del modo en que la situación lo solicita, a su vez, la incorpora

⁸ YAROSHEVSKY, M.G.: *La Psicología en el siglo XX*, Grijalbo, México, 1986, p. 254-5

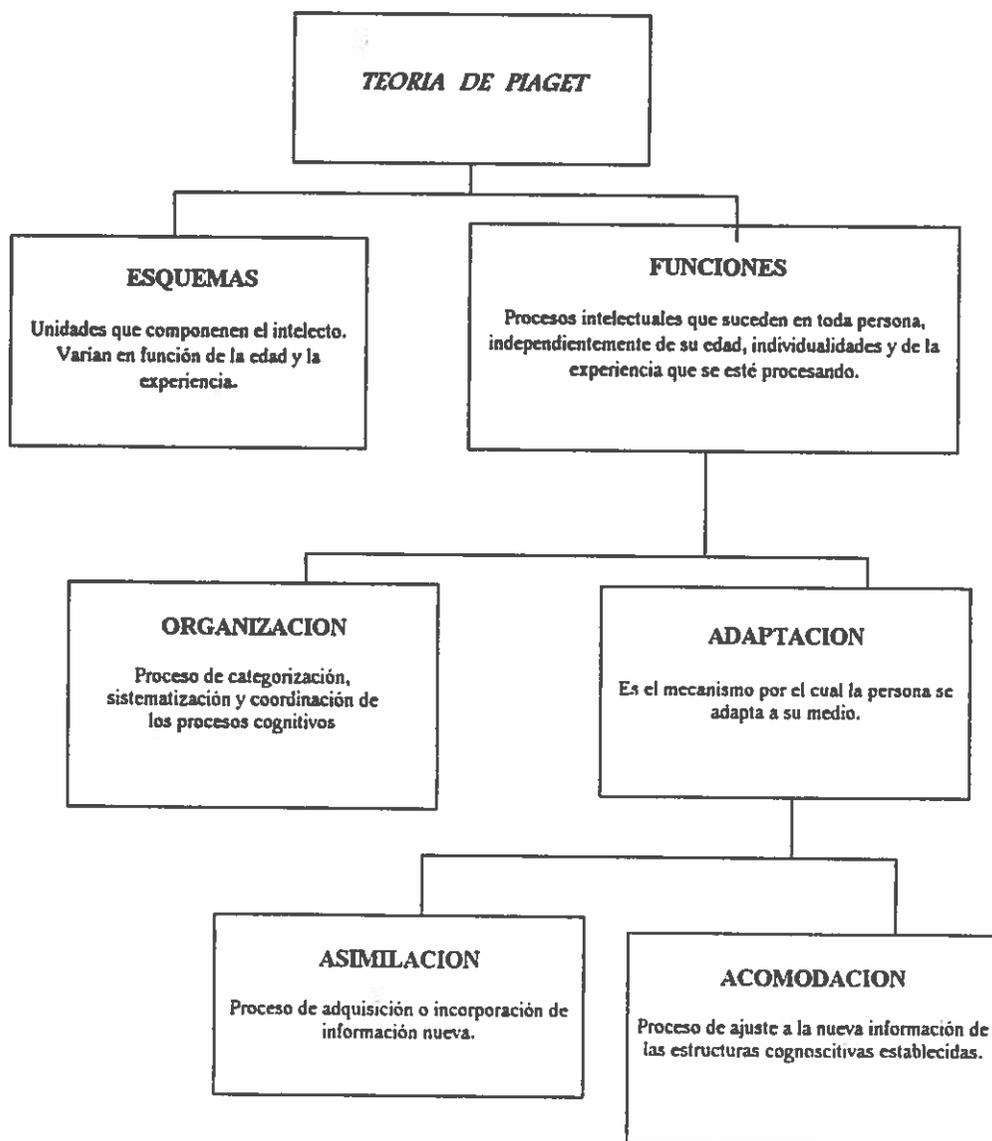
a sus esquemas *acomodando* la presente acción. Esto es, la inteligencia asimila los elementos de la experiencia, los transforma constantemente y los acomoda como esquemas nuevos.

No obstante, los procesos de asimilación y acomodación que se suceden casi al mismo tiempo y que llevan al aprendizaje, no siempre se cumplen completamente. Es posible que una persona asimile pero no logre encontrar esquemas para acceder a una acomodación y una respuesta a ésta; es aquí donde surge un desequilibrio cognitivo, en donde las estructuras existentes no logran conciliarse con la nueva información. Ejemplifiquemos.

Un niño de dos años ha asimilado que todos los autos pequeños son juguetes y logran desplazarse o avanzar, empujándolos. Alguna vez halla un aparato eléctrico (rebobinador de videos) en forma de coche e intenta arrastrarlo para jugar: no le responde. Vuelve a intentar y se asombra, se pregunta en silencio qué sucede. El desatino surge entre las estructuras ya contenidas y la nueva experiencia, esto es, un estado de desequilibrio cognitivo, con el cual iniciará a asimilar algo que no logra aún acomodar. Entonces, podrá establecer que no todos los coches pequeños pueden rodar o jugarse con ellos y acomodará esta información para lograr un aprendizaje.

Mediante estos procesos logramos, niños y adultos, aprendizajes *únicos* como estructura cognitiva, pues no hay dos o más individuos que podamos tener una misma idea, experiencia o interpretación de un juego, una clase, una lectura, una película, etcétera. De esta manera, creamos estructuras variadas en el transcurso del desarrollo personal, mismas que van definiendo los estadios o etapas por las cuales discurrimos. Piaget secciona el desarrollo de la inteligencia en cuatro etapas que, para efectos semánticos, también se emplean vocablos sinónimos como períodos, estadios, niveles o fases.

Estructura Teórica Piagetiana sobre el Desarrollo Cognitivo en el Individuo.



El *Estadio Senso-motor* inicia con el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente. En este período, el individuo parte de reflejos hereditarios o innatos que van transformándose en función de sus experiencias. El recién nacido, por ejemplo, logra distinguir y localizar el pezón, en relación a las otras partes del pecho y del cuerpo de la madre; inicia sus capacidades diferenciadoras para asimilar situaciones, tal como si está chupeteando un objeto cualesquiera y se le ofrece el pezón, entonces rápidamente se asirá a éste por ser lo que le causa placer, satisfacción y alimento.

Asimismo, para acceder a situaciones que le atraen o agradan, experimenta, hurga y descubre para llegar a obtener su objetivo. Utiliza recursos variados dentro de su precario lenguaje comunicativo como los lloriqueos, gemidos, rabietas o balbuceos, que meses después se tomarán en un sistema más elaborado, con enunciados expresos y mecanismos que ha logrado acomodar por medio de la constante experimentación e imitación.

El cambio al *Estadio Preoperatorio* lo ubica Piaget entre los 2 y los 7 años, donde las características centrales son los simbolismos conceptuales y verbales. El infante en esta etapa logra darle un significado distinto a los objetos (un palo se convierte en espada) y es donde la imaginación juega un papel preponderante, pues el objeto representa un elemento que se acomoda a sus propios *símbolos* antes que a los del mundo adulto: crea ambientes dispares y disfruta de sus experiencias imaginarias.

Con la adquisición del lenguaje, el infante abre su campo conceptual. Las conversaciones que escucha, las preguntas que realiza van conformando un esquema cada vez más ordenado y significativo. Las palabras en este período son susceptibles de adquirir connotaciones tan diferentes que, aún cuando no percibe su significado abstracto, establece un juego de rimas

e invenciones que le divierten. En este sentido, la adquisición del lenguaje se vuelve nodal por lo que se refiere a tres aspectos:

- A) El lenguaje posibilita intercambiar ideas con otras personas y esto permite acceder a la socialización de sus experiencias.
- B) El lenguaje ayuda al pensamiento y a la memoria, ya que ambas actividades precisan la interiorización de hechos y objetos.
- C) El lenguaje hace posible y enriquece la utilización de imágenes y representaciones mentales.

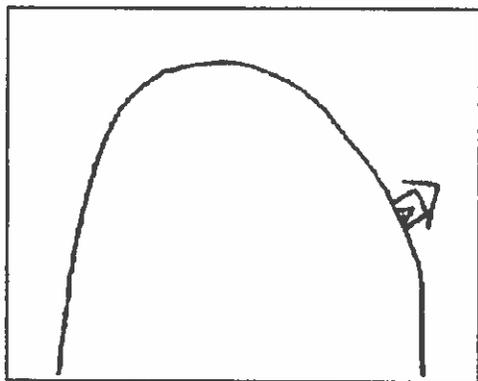
En el nivel preoperatorio, las nuevas conductas lingüísticas aprendidas, aunadas a las actividades de manipulación del período senso-motor, se distinguen por su tendencia al egocentrismo y a la repetición, de este modo, el niño es incapaz de colocarse en la posición de otro, esto es, de comprender que las demás personas ven las cosas de una manera distinta a como él las percibe con sus sentidos.

"Cualquiera que esté cerca de él servirá de auditorio. Lo único que el niño pide es un interés aparente... No desea influir en su oyente ni decirle nada, nos recuerda ciertas conversaciones de salón, donde todo el mundo habla de sí mismo y nadie escucha." ⁹

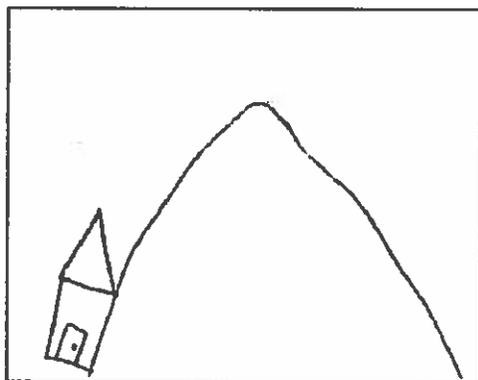
Entre los 5 y 7 años los chicos acusan un traslado significativo de su pensamiento hacia una fase de operaciones mentales lógicas, caracterizadas por una introducción a las inferencias, orientación cardinal (ver dibujo infantil en la siguiente página), lateralidad corporal, concentración en algo o el manejo de variadas unidades de información que le amplían sus campos de referencia y contradicción.

⁹ RUBINSTEIN, S.L. Op cit., p. 483

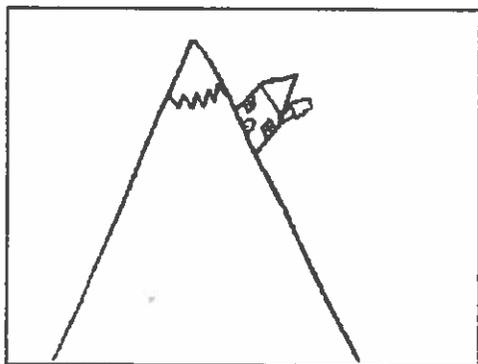
Dibujos infantiles que muestran el desarrollo evolutivo en la lateralidad (Sensopercepción).



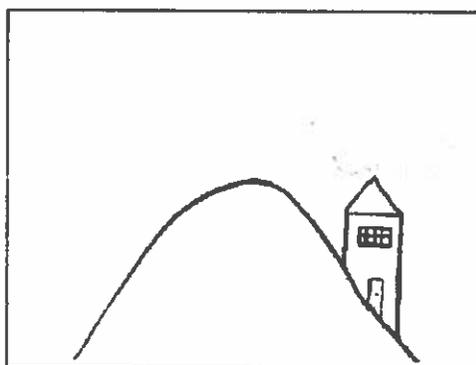
Niño de 6 años



Niño de 7 años



Niño de 8 años



Niño de 10 años

Recabados en septiembre de 1996.

El estadio de las *Operaciones Lógico Concretas* abarca de los 7 a los 11 años. En esta etapa, el niño no logra dar solución a problemas abstractos que prescindan de la manipulación de objetos reales. Requiere de una experiencia efectiva para establecer una relación intuitiva como en los casos en que se le presentan dos vasos de distinta capacidad con agua a un mismo nivel, o al presentarle dos bolas de plastilina comprimidas con diferente fuerza. A los 6, 9 y 12 años nos dará respuestas distintas que tienen que ver directamente con las relaciones de peso, volumen y apariencia.

Ante todo, la noción de *operación* implica una acción cualquiera derivada de la percepción que se tiene de las cosas como ordenar, reunir, seriar. Así, el niño al ingresar a la escuela posee una inteligencia operatorio-concreta, pues su pensamiento es intuitivo, prelógico, no sabe organizar aún los conceptos de forma coherente. Es hasta los once o doce años que aún no logra operar hipótesis o enunciados puramente verbales.

Es hasta la etapa de las *Operaciones Formales* donde Piaget ubica un notorio tránsito del individuo en que ya es capaz de generar y establecer hipótesis y deducciones, cuyo desarrollo y término se observa en el período de la adolescencia. Cuando se es adolescente se posibilita la construcción de teorías, esquemas y reflexiones, las cuales se apartan de lo estrictamente real y convencional:

"La Inteligencia formal marca, pues, el primer vuelo del pensamiento y no es extraño que éste use y abuse, para empezar, del poder imprevisto que le ha sido conferido. Esta es una de las dos novedades esenciales que oponen la adolescencia a la infancia: la libre actividad de la reflexión espontánea."¹⁰

¹⁰ PIAGET, Jean : *Seis estudios de Psicología*, Planeta, México, 1985, p. 98

Es así como, una vez superados los niveles sensoriomotor y el de las operaciones concretas, se accede a un naciente pensamiento abstracto, al darse una lógica formal para resolver algún problema, sin necesidad de recurrir a la experiencia concreta.

Por una Concepción Evolutiva en la Enseñanza .

Las diversas vertientes que se han dado en el terreno de la psicología, han desembocado en, por lo menos, una innegable coincidencia que le ha venido bien al ámbito de la enseñanza: la noción de la existencia o latencia de una *vida interna* en los seres humanos, desarrollándose a la par de condiciones de vida externas, cotidianas.

Con mayor fuerza, desde los albores del presente siglo, la sola idea anterior mutó de algún modo la insultante concepción del "adulto pequeño", tan socorrida en las prácticas pedagógicas anteriores al advenimiento de la Psicología como ciencia del comportamiento. Los paulatinos aportes experimentales y teóricos de las diferentes tendencias en psicología, generaron e impulsaron la necesidad ingente de concebir un espacio importante a la vida emocional de todo ser humano, sobre todo la de aquellos que se hallan en una edad temprana, en plena etapa formativa y de incorporación franca a los usos y parámetros del grupo social que lo ha visto nacer y deberá educarle: los infantes.

Retomando al propio Jean Piaget, la conducta humana será la resultante de una combinación de cuatro aspectos: la maduración, la experiencia, la transmisión social y, finalmente, el equilibrio. La inteligencia, argumenta, constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones de las personas. En este sentido, la educación adquiere un papel preponderante en la vida social del individuo, ya que, de acuerdo a la diversidad de esquemas que éste posea, de ello dependerá su capacidad intelectual de respuesta; por tanto, la educación de los niños debe orientarse a crearles *condiciones* formadoras para su desarrollo mental.

La condición social del individuo, de vivir en colectivo, le asegura de hecho un sin fin de experiencias que lo ayudarán a conformar esquemas desde la familia, la pandilla, la iglesia o la escuela. Esta última tiene una función determinante, toda vez que no solo le hará adquirir reglas de urbanidad, si no que, ante todo, es el espacio donde su capacidad intelectual y emocional debe ser desarrollada con constancia, haciendo uso de los recursos y técnicas pedagógicas encaminadas a tal fin.

La tarea de la enseñanza sería, entonces, atender los procesos mentales de los educandos. Específicamente:

"...formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos." ¹¹

Para esta labor tan grave, las excesivas prácticas memorísticas y repetitivas que aún privan en nuestras escuelas, cancelan dicho intento por recuperar una línea *psicopedagógica* comprometida con los infantes, antes que con la tradición añeja. Para ello, también importan los procedimientos y los recursos con que se enseña, como aquí hemos argumentado.

¹¹ PLAGET, Jean: *A dónde va la educación*, Teide, Barcelona, 1974, en Palacios, Jesús: Op. cit., p. 73

En este contexto, la existencia de la Teoría Genética, en tanto que marco de referencia psicopedagógica, viene a plantearnos a los educadores la imperiosa necesidad de una reformulación en el establecimiento de planes y programas de estudio, para las edades tempranas, primordialmente. Luego, se deduce la tarea de vincular en la práctica escolar, los contenidos curriculares o programáticos a los procesos de desarrollo mental del infante como un todo integrado, en reciprocidad circular.

A este nivel, en algún momento nos ha surgido una interrogante de profundidad, referida a esta deseable vinculación, en los siguientes términos:

“¿Cómo llevar a cabo el aprendizaje de unos contenidos específicos, cuya elección es en definitiva el resultado de una decisión de orden social, de tal manera que no interfiera negativamente con el proceso de desarrollo operatorio del alumno y que, a ser posible, repercuta favorablemente sobre el mismo?”¹²

A la luz de la alternativa psicológica, la línea teórica piagetiana nos brinda una visión panorámica de las estructuras cognitivas del pensamiento humano, misma que si no ha de erigirse como la solución o la panacea del problema educativo, sí es posible retomarle como el vehículo por el cual podamos asimilar la connotación de *aprendizajes* y adaptar éstos a las fases evolutivas infantiles.

Esto nos conduce necesariamente a concebir que, para el desarrollo de las capacidades intelectuales, no sólo debemos tomar en consideración la *adquisición mecánica* de los contenidos escolares, si no el cómo llegar a ellos; esto es el meollo del planteamiento.

¹² COLL, César, (et. al.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Siglo XXI, México, 1986, p. 27

Por tanto, el carácter y la importancia que adquiere incorporar a los usos escolares la actividad por niveles sucesivos, de acuerdo a la edad, sólo se equipara a la noción de cómo es que el ser humano ha llegado a procesos de construcción del conocimiento, y más, a la posterior apropiación de ese saber evolucionado.

Los programas escolares de estudio, consecuentemente, tendrían que propiciar mecanismos de observación, experimentación, manipulación, descripción, seriación, destrezas; tener en cuenta los intereses del niño y sus necesidades a determinada edad, en fin, dotarle a la enseñanza un carácter **interdisciplinario**, globalizado o sincrético como se dice en los programas oficiales, donde intervengan en correlación temas aparentemente aislados, dado que los educandos no observan fragmentariamente y su percepción de las cosas y los hechos se integra en síntesis.

Las líneas están dadas, aún en los textos y planes oficiales. Retomemos, pues, en la práctica docente tales consideraciones de honda envergadura. La *técnica*, el afán de *autoexamen* y la *actitud* ante el hecho educativo, serán una fórmula básica para arribar a una urgente remoción de bloques del pasado.

Es cierto, esta avanzada en los procedimientos psicopedagógicos no será, no ha sido, la génesis de una *revolución* educativa, en tanto que estructura social. Pero también lo es que, esta suerte de conciencia social, ha hecho hombres menos sujetos a lapidar su palabra, menos proclives a asirse a *todas* las ataduras, a todas las prohibiciones: hombres más libres en sus decisiones y en sus actos concretados. Esto, dentro de los duros cánones tradicionales del *e`ducere*, el "sacar" lo interno del ser, implica un valioso giro, una *evolución*, en las ideas.

CAPITULO III

LA PRACTICA DOCENTE : ANALISIS Y PERSPECTIVAS

"Canek dijo:

Unos prefieren el ideal: otros la realidad.
De esto resulta una discordia que encona los espíritus...
el hombre de estas tierras debe ser más exigente
y más humano; debe querer la mejor realidad;
la posible, la que madura y crece en sus manos.

Esto será como vivir el ideal de la
realidad."

En *Canek. Historia y leyenda de un héroe maya*.

De *Ermilo Abreu Gómez*.

III. LA PRACTICA DOCENTE: ANALISIS Y PERSPECTIVAS.

El Contexto Social.

El signo de los últimos decenios se ha caracterizado por el advenimiento de incontables avances en la técnica al servicio cotidiano del hombre, pero a la vez, de una transitoria cancelación de nuestra especie. La función social del logro científico, ciertamente no ha respondido, en los más de los casos, a generar un equilibrio en los usos y aspiraciones de los individuos todos.

De hecho, la noción "crisis educativa" viene a las mentes de mujeres y hombres en los trances difíciles o cuando se suceden períodos de incertidumbre económica, política o de "estabilidad". Luego, la connotación inmediata es hacer una derivación de los procesos educativos establecidos, pues se arguyen insuficiencias en las políticas, en la administración, en los contenidos curriculares, en los mentores y, como colofón, se piensa en el ámbito de la preparación docente, el de la estricta formación teórico-metodológica y técnico-pedagógica.

En el terreno anterior, sucede un tanto como en el aspecto del avance tecnocientífico: sus alcances especializados y selectivos le tornan obsoleto, en razón de sus fines. Esta situación campea en nuestro medio educativo, toda vez que la técnica pedagógica, la formación teórica y, aún, el compromiso profesional, se hallan dentro de una insufrible dinámica circular

de conformismo: todo pasa y nada trasciende, a no ser la crisis en que se encuentran las escuelas, los *niveles* educativos y la sociedad en su conjunto.

Las vicisitudes que ha observado nuestra nación en su proceso de conformación como tal, le han dotado de modelos educativos distintos, los cuales finalmente no han logrado su cometido de otorgar a las comunidades, a las personas concretas, la **apropiación** de un modo de vida cultural y material digno.

Las transiciones políticas desde el siglo anterior, no permitieron la consecución de un esquema que diera a la educación, un papel importante en la vida social, sino hasta terminada la contienda revolucionaria de principios de siglo. Entonces, la configuración de los diversos aspectos sociales, a partir del porfirismo, replanteó la necesidad de estructurar el desarrollo del país con base en la educación. En este sentido, la profusión de esfuerzos por orientar un desarrollo económico derivado del cultural, tuvo su mejor expresión en el trabajo propositivo de personajes de la talla de Justo Sierra, José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Jaime Torres Bodet, quienes en su momento promovieron desde espacios de gobierno, proyectos educativos y culturales con una noción central: un pueblo que no está preparado, no puede acceder a la justicia ni al desarrollo.

Salvo el régimen de Lázaro Cárdenas, en la década de los 30's, los posteriores no han dado muestra de compromiso con el rumbo educativo; su característica fue y ha sido hasta la actualidad, la continuidad de políticas sujetas a los mecanismos del mercado internacional. Siendo nuestra nación parte del conglomerado de regiones económicas denominadas periféricas, subdesarrolladas o dependientes de las decisiones que se dan entre los dueños del capital financiero internacional, se puede explicar esta orientación en la contención del desarrollo social de nuestros pueblos,

más de ningún modo debe aceptarse, máxime cuando los rubros de salud, alimentación y vivienda, fundamentales para acceder adecuadamente a la educación, han sido llevados al extremo absurdo del estrangulamiento presupuestario.

La estructura educativa no ha corrido con mejor suerte, pues desde el régimen cardenista, no ha conocido atención sustantiva, ni aún con las conocidas recomendaciones de la UNESCO de procurar un 8% mínimo del Producto Interno Bruto (PIB) a la educación. Los tecnócratas se quejan de que esos recursos se desvían al pago de una deuda contraída y con la cual el futuro de nuestros pueblos ya está de antemano empeñado por décadas.

El Contexto Educativo.

En esta línea de contención del gasto social, en los últimos gobiernos de corte "revolucionario institucional", se inscribe la educación. La franca carencia de medios materiales en las escuelas, aunada a la ausencia de una continuidad estratégica en los planes y programas de estudio, que en cada sexenio se emiten como moda, han impactado brutalmente las condiciones mismas en que se desenvuelve la labor docente. El salario profesional del magisterio y la cuestión alimentaria de los niños, vienen a agravar el panorama en que vemos transcurrir los difíciles caminos de la enseñanza.

El fenómeno burocrático en el medio escolar ha invadido los nervios centrales de la escolaridad hasta un punto en el cual no es posible moverse si no es con el acompañamiento de un sin fin de papeleo grotesco.

El esquema cotidiano escolar no puede prescindir de un sin fin de prácticas absurdas, por secundarias y banales. Y digo no puede, porque las autoridades menores -directores, supervisores de zona y sector- efectúan una tarea sumamente servil, entendido esto en el sentido de que su tiempo lo emplean en un noventa y ocho por ciento a engrosar los archivos y el resto para *ir a las escuelas y simular atención*.

Nunca se implementa por su propia iniciativa alguna modalidad de intercambio pedagógico, teórico, escolar, cultural, en fin, equis actividad que, en primerísimo lugar, se halla dentro del ámbito de sus responsabilidades: promover espacios de intercambio pedagógico entre maestros y educandos, mantener una línea de trabajo creativo y ubicar insuficiencias para abordarlas; supervisar este ambiente y no los papelitos. A esto debemos adicionar la tendencia del profesorado a aceptar llanamente este estado de cosas, sin pugnar por otra dirección. Se exige el examen escrito sin importar tiempos ni contenidos, la cuestión es tener el legajo de papeles para no quedar mal ante *su autoridad superior*; las relaciones y estadísticas deben estar a la voz de ¡ya!, aunque se abandone el grupo; el dibujo para concurso hay que entregarlo, so pena de quedar en ridículo la escuela por entregar al último, no importa que el niño no le guste dibujar o le disguste el tema exigido;

Quedaríamos sobrados de espacio si especificásemos la serie de incongruencias que se suceden en nuestras escuelas, para dar idea de la causa por la cual no se lleva a cabo una labor responsable de equipo, un trabajo coordinado subordinado al renglón educativo.

Cuando hablamos de las condiciones de vida de los maestros, nos vienen a la mente dos premisas: una se refiere a la justicia en que debiera darse una reorientación política a las reivindicaciones añejas del magisterio y la otra, se ubica en la conciencia del propio gremio para no solamente exigir una avanzada en su poder adquisitivo, sino, y sobre todo, *crear las condiciones* para forzar mejoras profesionales, comenzando nosotros mismos desde el aula, desde el recinto escolar; cambiando vetustas inercias cómodas; llevando la *democracia a la clase* y no sólo a las calles; en fin, emplear tiempo **extra** para la discusión de temas que nos conciernen y no a charlas o episodios frívolos. Quiero decir, justo es que en los hechos nos hemos sumado a la exigencia de mejores condiciones económicas, pero también lo es que una postura crítica debe abordar todas las *variables* posibles, siendo dos de ellas el estancamiento de nuestros procedimientos pedagógicos y la casi nula disposición para la actualización profesional individual.

Sigamos exigiendo al Estado lo que no ha correspondido y a nosotros mismos aquello que, previsible y humanamente, sí nos es posible cambiar o mejorar en los anteriores aspectos.

La Práctica Pedagógica : Una Reorientación Posible .

Como en todo momento he argumentado, el presente documento quiere problematizar la teoría y la práctica pedagógicas, sin prescindir de una valoración de elementos psicológicos que dan fundamento a la formación interna, escolar y social de los infantes.

Mi incursión dentro del sistema educativo, propiamente escolarizado a nivel básico, siempre ha estado permeada de inquietudes que abarcan algunas modalidades del sector: formación profesional, proyectos, cursos de actualización, círculos de estudio, política sindical, amén de actividades artísticas y culturales en general.

En el nivel estrictamente educativo, me he forjado en una convicción: nuestros chicos deben ser formados en una tendencia activa, pensante y crítica. Este aserto me ha conducido siempre a la constante observación de mis procedimientos, recursos didácticos, literatura en general y técnicas grupales adaptadas al medio escolar. Estas líneas de trabajo he procurado mantenerlas dentro de un equilibrio, en razón de logros más *cualitativos* que cuantitativos.

La preocupación por inducir en los educandos elementos de observación y actitud reflexiva me ha orillado, inevitablemente, a indagar líneas teóricas, propuestas pedagógicas de autores ignorados y reconocidos, así como a intercambiar y hurgar experiencias valiosas de maestros o investigadores que, desde el anonimato, en distintos espacios, pugnan por abrir una brecha alternativa a las establecidas.

A estas alturas he llegado a conformar un esquema de trabajo pedagógico fundado en dos líneas complementarias:

- a) La adaptación a mi medio escolar de la propuesta pedagógica freinetiana, por cuanto se refiere al trabajo grupal y a asumir actitudes autocríticas y de renovación permanente.
- b) El rescate conceptual de la teoría constructivista u operatoria piagetiana, para dar cauce a la necesidad de considerar los períodos de desarrollo en los niños de distinta edad.

Cuando leemos en el diario o escuchamos en la radio la noticia de una bajísima tasa de formación de llamados *cerebros* o científicos dedicados al área de la investigación en ciencias exactas y naturales; o bien, la mala nueva de que nuestros mejores científicos son albergados, becados, formados y aprovechados en otras naciones (*fuga de cerebros*, le dicen), de un modo inmediato pensamos en la formación básica como el peldaño donde las insuficiencias crearon aversión, fobias o simplemente rechazo a las matemáticas o a las ciencias naturales. Baste recordar nuestro propio andar en la escuela y el modo en que con meros formularios, esquemas, tablas, mecanizaciones, tareas memorizadas o fotos de seres, establecíamos contacto con temas que van más allá de la sola contemplación y repetición instantánea, temas que nos "daban" apenas sin reparar en cómo se da o cómo se llega a tal o cual afirmación.

En pocos años he podido acercarme a una paulatina comprobación de resultados positivos, haciendo uso de una mayor participación de los niños en sus aprendizajes; ya no son pasivos o meros receptores. Todo ello con el fin de aportar una posible respuesta al problema planteado en el párrafo anterior.

Por principio de cuentas, he partido del fundamento de que si no permitimos decir su palabra al niño, estamos cerrándole la puerta principal que le ha de permitir un desarrollo más armonioso y de búsqueda. Para este aspecto vital en el escolar, me ha valido la utilización permanente de estas técnicas grupales:

Dibujo y Texto Libre: Esta actividad revierte la práctica de dar temas indiscriminadamente para que el niño los realice aún contra su voluntad; la idea es motivarle para que observe y describa hechos, imágenes, visitas, personas, eventos. En clase se presentan los dibujos; los textos se leen

grupalmente y por equipos, a su vez, cada ocasión se aborda una regla ortográfica o algún aspecto de redacción, en base a un ejemplo de texto seleccionado escrito en el pizarrón y es corregido con la participación ordenada de los equipos.

La utilización del texto libre aborda de lleno la *expresión* en desarrollo de los niños, pues al ser motivante y abierta a sus intereses, se vuelve un vehículo de comunicación trascendental para su incipiente *socialización* y, en consecuencia, para un adecuado acceso a las asignaturas escolares, en razón de que para cada tema habrá una actitud real de estudio y elaboración mental y no ya la mecánica copia o resumen sin sentido. Esto quiere decir que tiene efectos mayores para el ámbito de las ciencias sociales en que se requiere de una actitud pensante, analítica y de constante participación del lector, del alumno, cuando investiga, expone en clase, responde una pregunta o expresa sus consideraciones.

A este respecto, me salta a la memoria una parábola pedagógica del propio Freinet, cuando alude la queja de no pocos mentores de que sus alumnos no tienen "ganas" de estudiar y se exculpan de este modo para no atender la sustancia del asunto. En este caso, cuando el caballo no tiene sed y se pretende forzarle a beber, es inútil: se requiere *provocarle la sed*, dándole alfalfa fresca y dejarlo galopar. Luego, si los niños bostezan, no aprenden lo que queremos, *no* es por que sean estúpidos: es necesario provocarles la sed de saber, de conocer, de *galopar* experiencias.

Es impresionante cómo la respuesta de los propios niños es consecuente con su ánimo natural de decir cosas y con la confianza que se les brinda. Entonces veo que en no pocos casos es el hilo conductor del que carecen para comunicar sus emociones con el mundo exterior. Con satisfacción veo al tímido, al introvertido, expresarme, al fin, sus intereses, sus secretos.

Cálculo y tanteo Experimental : Quizá el lector cuestione, al igual que yo misma me he preguntado y planteado en reuniones técnicas con los compañeros profesores: ¿Qué caso tiene abordar estas técnicas pedagógicas si incluso los programas oficiales lo tienen contemplado desde hace algunos años para las escuelas? Y en verdad, les asiste media razón que podemos completar con este aserto: los actuales textos escolares oficiales, sustitutos de los que aún circulaban en 1992, y aún aquellos cuya permanencia tuvo más de tres lustros, *también* contenían elementos psicopedagógicos alusivos a la formación del niño en una escolaridad participativa y pensante, indagadora, vivencial.

Precisamente *éste es el caso*: la pobre o nula existencia, dadas las condiciones observables, de un compromiso por llevar a la práctica educativa, por sentido común, tales recursos existentes en el tintero.

En algún lugar hemos escuchado la frase: “ el niño, por naturaleza, es curioso, investigador del mundo que le circunda, ¡ porque quiere conocerlo !.

Hasta la saciedad se ha escrito acerca de los derechos universales del hombre, del ciudadano, del niño; incluso, como arriba se ha citado, los planes oficiales lo tienen contemplado: entonces ¿por qué tan sólo no cumplimos la letra y lo cristalizamos con una dosis de esfuerzo que, lo damos por hecho, no es mayor que el que nos reporta cada día el bochorno burocrático o las trazas de enseñanza tradicional.

Para el área de las ciencias naturales tratemos un caso, con el fin de desglosar valores comparativos.

Al ingresar al grupo pedagógico MMEM, abordado en el primer capítulo, tuve la oportunidad de sistematizar mis inquietudes por variar mi práctica docente. Fue así que percibí mayor claridad en los procedimientos

ante un grupo, con el fin de inducir en los niños una tendencia a la observación constante y a la participación razonada de sus percepciones.

De hecho, el medio donde he desarrollado mi labor, siempre vino a facilitarme el ingreso a una comunicación mayor con los sentidos todos; siendo los suburbios citadinos, hay más oportunidad para alejarse de la selva de asfalto y acercarse a espacios todavía de reserva en extinción: las áreas verdes. El resto me lo daría la constancia:

- < Se prepara con unos días de antelación, una salida al campo o a las faldas del cerro con la intención de hacerlo emotivo el suceso.
- < Se les solicita a los muchachos una mínima investigación acerca del tema que al regreso será estudiado, luego del disfrute del paseo.
- < El recorrido mismo estimula los sentidos de los niños al sentirse en libertad y en grupo. Los comentarios aquí se multiplican.
- < Se recolectan diferentes tipos de plantas, hojas, flores, raíces, especímenes, de acuerdo al tema a tratar, haciendo hincapié en la importancia de *respetar* la naturaleza, no abusar con el maltrato.
- < Ya en el lugar, amén del esparcimiento, se comentaban adelantos de la teoría y la observación de los objetos de estudio, se establecen comparaciones y se selecciona aquello que se organizará en clase.
- < Al regreso, el germen de lo educativo: aprovecho la frescura de los sentidos infantiles, su fluidez interior, para plasmar en un *texto*, en dibujos, los pormenores de la actividad, con orden de asamblea.
- < Punto y aparte merecen los textos, de los cuales abordamos un sin fin de aspectos relacionados, referentes a las áreas de aprendizaje.
- < Como cierre de tema, los niños presentan actividades voluntarias de entre una *conferencia* al grupo en equipo, colecciones membretadas de plantas, hojas, flores, dioramas, esquemas, murales, insectarios, etc.

Como actividad especial, un día por semana, se realizaba una sesión que llamo Actividades Experimentales, donde la idea central es precisamente inducir a los muchachos a la observación, al tanteo, a la reflexión sobre fenómenos naturales con el fin de comparar la teoría con el hecho.

En estas sesiones tipo **Laboratorio de ciencias**, los alumnos llevan sus materiales con anticipación, como hielo, hilo, sal, fósforos, papel, carbón, imanes, agua, espejos, ligas, monedas, lupas, yodo, aceite, velas, entre otros, para practicar, ejemplificar y dar una *explicación razonada* a fenómenos físicos o químicos como la gravedad, la inercia, la combustión, la refracción y reflexión de la luz, percepción del oxígeno, magnetismo, densidad en los líquidos, conservación de la materia, etcétera. Aún cuando el espacio específico haya sido negado por la autoridad, las actividades pudieron desarrollarse con buenos niveles de éxito, dado el contagio de entusiasmo mostrado por algunos compañeros, al practicarlo en su clase.

Lo que más llamó la atención de los niños en todo momento, era lo que se denominan las *preparaciones húmedas*, consistentes en la exposición de especímenes colectados o disectados como insectos, arácnidos, anélidos, órganos y especies pequeñas conseguidos por los alumnos en el mercado, la carnicería o en el cerro. El procedimiento es el siguiente:

- a) Se consigue un frasco con tapa acorde al tamaño del espécimen, una placa de vidrio que enbone inclinada dentro del frasco, grenetina, formol, agua, una parrilla y paciencia.
- b) Se prepara el espécimen ya sea en muestra externa o en disección para señalar partes internas y se coloca sobre la placa, la cual lleva una fina capa de grenetina hecha a baño María -calentando un recipiente dentro de otro más grande- y se espera 5 minutos para su fijación.

c) Se hace una preparación de *formalina* consistente en 10% de formol y 90% de agua; enseguida se introduce la placa con el espécimen y se sella dándole una aplicación de grenetina en la parte interna de la tapa, al girarla. De este modo se evita la penetración de oxígeno y el posible deterioro de la preparación al paso del tiempo.

d) Las muestras o preparaciones húmedas tienen una función *expositora*, a la vez que de fuente de *consulta*, pues es posible introducirle una tarjeta con los datos escritos en tinta china, se la cubre con grenetina y, al contacto con el agua, ésta y la luz multiplican el tamaño de la letra debido a la *refracción*.

Como se puede analizar, no he implementado técnicas fuera de lo común o actividades que pretendiesen encontrar el "hilo negro" de una pedagogía inalcanzable. Como se ha dicho, estas *actitudes* son poco menos que de sentido común, el sentido del respeto al desarrollo de los niños, tan común como la idea de que no son, no pueden, no deben ser a imagen y semejanza del adulto y del mundo adulto.

El mundo de las matemáticas elementales ha sido otro elemento de reto para mis intentos de cambio en la escuela, por varios ángulos.

La visión reciente de **cálculo vivencial** que he manejado en las Matemáticas elementales, me ha abierto dos estados polarizados, que en cierta medida preveía: por un lado, la práctica de una matemática menos mecanicista ha creado animadversión y recelo entre la mayoría de padres *entrenados* en la falsa idea de que una "buena educación" o un "excelente maestro" se notan con cantidad de cosas bonitas y cuadernos llenos; en un segundo plano, lejos de arredrarme esta respuesta inconsciente por conservadora, trato de convencer en el diálogo y con resultados a los padres, sobre las bondades formativas del razonamiento constructivo.

Resulta obvio que una primerísima consecuencia de hacer partícipes a los niños en la deducción de una fórmula o respuesta, tendrá que reportar mayor tiempo y, a la vez, menos paja matemático-mecanicista.

Como muchos de nosotros fuimos formados, somos testigos actualmente del abuso a que se ha llegado en las aulas al haber mejorado formas de "enseñanza" monótona:

- 1.- Sacar el libro de... en las páginas tales y tales.
- 2.- Hacer el resumen (incluso ¡sin leer) con dibujos iguales.
- 3.- Pasar cuaderno a "calificar".
- 4.- Hacer exámenes de "lo que vimos" (¿qué comprendimos?).
- 5.- Recibir 0, 5 ó 10 (¿cuántos de 0 y de 5 estarán en puestos de mando político y de empresa? ¿cuántos de 10 en el subempleo?).

A todas luces, estas cómodas posiciones no conflictúan, más los resultados a largo plazo los podemos observar en la apatía del niño por continuar sus estudios y/o cuando se le presenta un determinado problema a cualquier edad de su vida: simplemente es incapaz de dar *alternativas*, a no ser que dependa de alguien que le repita el lejano formulario escolar.

Actualmente, mi opción la he ido conformando con un procedimiento que abarca las siguientes características :

- De un texto, una lectura, un suceso o un problema planteado que implique calcular cantidades, pesos, medidas o capacidades, se anotan los datos por orden de factores.
- La participación del grupo al reflexionar el problema, determina los límites de respuesta posible y el nivel conceptual de los niños.
- Cuando se trata de cantidades o fórmulas establecidas, se investiga en casa, en lo posible, acerca del porqué de aquéllas.

- Se comentan en clase y se llega a una explicación de los términos en que fue dada ($2 \times 3 = 6$, $\pi = 3.1416$, volúmenes, $2/3 = 4/6$, etc.)
- Se llega a la fórmula, pero en un proceso que es razonado y en un contexto de solución al problema que se planteó.
- La evaluación se realiza en base a las aptitudes, disposición y nivel de respuesta de cada uno, de un modo permanente y con el fin de observar adelantos y rezagos en general.
- Los exámenes vienen a ser una serie de ejercicios mentales de cálculo, tanteo, aproximación con los objetos: comprobar, por ejemplo, la relación de un tercio entre una pirámide y un prisma.

Por supuesto, no faltan quienes, desde el anonimato o desde el púlpito escolarizado, lanzan su serie de críticas lapidarias aduciendo una inminente "pérdida de tiempo" ante esos muchachos condenados al "fracaso". Con todo, no hay esa disposición a discutirlo en un intercambio de ideas o mínimamente a establecer pros y contras en cada forma de enseñanza.

Tengo la impresión, a estas alturas de mi vida profesional, de que precisamente el debate, el intercambio, la búsqueda y confrontación de alternativas pedagógicas, aún de las renovadoras, constituyen una tarea obligada y necesaria para los docentes, de otro modo, las inercias existentes en nuestro sistema educativo no cederán un céntimo: quiero decir que los involucrados en esta tarea -maestros, padres, autoridades y educandos- primeramente tendríamos que *reeducamos* en la idea de transponer hábitos encontrados: costumbres tendientes al relajamiento mental, por hábitos de actividad e independencia para afrontar situaciones.

Como he argumentado en líneas anteriores, la implementación de una técnica pedagógica participativa, fundada en la conciencia de una

evolución en la estructura psicológica de los educandos, nos debe conducir a hacer menos denso el trabajo en el aula y a procurarle a los grupos una potencial reorganización en sus expectativas de criterio personal y en su socialización. Me he percatado que en la comunidad educativa existe un buen número de personas que desarrollan una labor en estos términos y con resultados evidentes, no obstante, es un universo reducido, dados los trasfondos sociales que ya examinamos en el segundo apartado y de los cuales no somos ajenos en cuanto a sus mecanismos de contención.

Teoría y práctica educativas conforman un binomio de correlación circular, de mutuo intercambio y de constante problematización entre la *realidad social* y la *posibilidad de acción*.

Fundamentalmente, pienso que la tarea educativa consiste en promover la experiencia y el aprendizaje constructivo con base en aquélla, puesto que los conocimientos parten de una experiencia observada, reflexionada y *sólo después* establecida como ley o teoría. Por ejemplo, el niño que quiere aprender a andar en bicicleta o el astronauta que irá al espacio, no leen primero un instructivo: deberán tener unas sesiones de entrenamiento práctico, en el caso del niño y un programa de simulaciones tripuladas, *vivencias* de fenómenos físico-químicos fuera de la atmósfera, en el caso del astronauta.

Estas nociones, trasladadas al aula, recrean el estado natural de los niños: desean tocar^p, sentir, trepar, desarmar en partes, curiosar.

Encaminemos, pues, estas tendencias históricas, naturales de los niños, del hombre en ciernes, partiendo de sus concepciones en formación y de las diferencias entre unos y otros. Por ende, el acceso al conocimiento, a los

^p A propósito, el Museo del Niño Papalote, de reciente creación, ha roto marcas de asistencia a un museo con esas características. La razón, a decir de sus propios administradores, se ubica en el cambio de enfoque de lo que debe ser un museo, donde se vale todo menos ir en fila, con manos atrás para no tocar y apenas *conocer* nada.

conceptos del mundo circundante, no puede partir del dictado o memorización de verdades acabadas, sino *acudir* al proceso de entenderlas y saberlas, muchas de ellas, como proposiciones inacabadas, relativas, susceptibles de ser reorientadas por nuestro raciocinio.

Deseo cerrar estas consideraciones, compartiendo con el lector una experiencia vivida hace algún tiempo, cuando en el tránsito de la formación normalista se nos inculcaba severamente la idea del ser *buen* maestro. Se nos esculpía mentalmente, en la clase cotidiana, la **norma** del buen vestir; la buena palabra, la elegante; el respeto a la autoridad, a la institución; la observancia del cuidado en el forro del cuaderno y el uniforme del pupilo.

Mi percepción de la educación, entonces, aterrizaba en una *concepción accesoria y servil*, donde unos dictan y otros acatan. Realmente nunca me llegué a cuestionar en esos tiempos el papel de unos y de otros. Esto sucedió hasta hallarme al frente de un grupo de seres humanos, cuando surgió la encrucijada : "aplicar" las flamantes sentencias normalistas o conducirme en qué sentido.

Por fortuna, mi orientación no ha resultado ser accesoria. No me interesa el forro del cuaderno, ni el uniforme de criterios o de ropa a la usanza castrense. La ropa bonita la he sustituido con emociones cotidianas. La buena palabra, no la normativa, fluye en la expresión infantil. El respeto servil, a ultranza por la autoridad , lo he cristalizado en un respeto a las creaciones y posibilidades de los niños, a quienes me debo.

Esta es la responsabilidad que me he trazado.

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I A

- COLL, César (et. al.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*, 2a., Siglo XXI, México, 1986.
- CHARBONNIER, Claude (et. al.): *La pedagogía Freinet por quienes la practican*, 1a., Laia, Barcelona, 1979.
- FREINET, Cèlestin: *La educación por el trabajo*, 3a. reimp., Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
- FREINET, Cèlestin: *La escuela popular moderna*, 2a., Universidad Veracruzana, México, 1982.
- FREINET, Cèlestin: *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*, 2a., Fontanella, Barcelona, 1979.
- GILBERT, Roger: *Las ideas actuales en pedagogía*, 3a., Grijalbo, México, 1984.
- GONZALEZ Mendoza, Graciela: *Cómo dar la palabra al niño*, El Caballito, México, 1985.
- JIMENEZ Alarcón, Concepción: *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana (Antología)*, El Caballito, México, 1986.
- JIMENEZ, Fernando: *Freinet, una pedagogía de sentido común*, El Caballito, México, 1985.
- MAKARENKO, Antón: *Conferencias sobre educación infantil*, 16a. reimp., Ediciones de Cultura Popular, México, 1985.
- NEILL, A.S.: *Maestros problema y los problemas del maestro*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1985.
- PALACIOS, Jesús: *La cuestión escolar*, 2a., Laia, Barcelona, 1989.

PIAGET, Jean: *Seis estudios de psicología*, Origen/Planeta, México, 1985.

PIAGET, Jean y García Rolando: *Psicogénesis e historia de la ciencia*, 3a., Siglo XXI, México, 1987.

REDONDO, Patricio (et.al.): *La Escuela Experimental Freinet*, s/Edit., México, 1970.

ROMERO Ocampo, Ma. de Lourdes (et.al.): *Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las Ciencias Naturales* (Antología), Universidad Pedagógica Nacional, México, 1988.

RUBINSTEIN, S.L.: *Principios de psicología general*, Grijalbo, México, 1987.

YAROSHEVSKY, M.G.: *La psicología en el siglo XX*, Grijalbo, México, 1986.

DOCUMENTOS

CANDELA, Ma. Antonia: *La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de Primaria y la actividad experimental*, Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), México, 1989.

CANDELA, Ma. Antonia: *Cómo se aprende y se puede enseñar Ciencias Naturales*, DIE, CINVESTAV-IPN.

LEON, Ana Isabel: *El maestro: dificultades para modificar su papel en la enseñanza de las Ciencias Naturales*, DIE, CINVESTAV-IPN.

VENEGAS García, Norma: *El maestro, la reflexión sobre su práctica y la construcción de estrategias didácticas*, DIE, CINVESTAV-IPN.