



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN-181

106.7

LA INDISCIPLINA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA
ESCUELA PRIMARIA, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS
CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS



Isidoro Orizaga Banda
Dagoberto Sánchez Estrada
J. Jesus Meza Martínez

Tepic, Nayarit; 1999.



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN-181

LA INDISCIPLINA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA
ESCUELA PRIMARIA, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS
CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS

Isidoro Orizaga Banda
Dagoberto Sánchez Estrada
J. Jesus Meza Martínez

INVESTIGACION DOCUMENTAL QUE PRESENTAN PARA OBTENER
EL TITULO DE LICENCIADOS EN EDUCACION PRIMARIA

Tepic, Nayarit; 1999.

6-VI-01 MEECC

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Tepec, Nayarit; a 11 de septiembre de 1999.

C. PROFR. ISIDORO ORIZAGA BANDA
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **“LA INDISCIPLINA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS”**, Opción: Investigación Documental.

A propuesta del Asesor C. Profr. **JESUS SAUL PAZ ESTRADA**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



SEP

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD U P N 181
TEPIC NAYARIT

ATENTAMENTE
EL PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN-181



MTRO. ENRIQUE FIGUEROA ROMERO

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Tepic, Nayarit; a 11 de septiembre de 1999.

C. PROFR. DAGOBERTO SANCHEZ ESTRADA
PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: "LA INDISCIPLINA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS", Opción: Investigación Documental.

A propuesta del Asesor C. Profr. JESUS SAUL PAZ ESTRADA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



SEP

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD U P N 181
TEPIC NAYARIT

ATENTAMENTE
EL PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN-181

MTRO. ENRIQUE FIGUEROA ROMERO

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Tepec, Nayarit; a 11 de septiembre de 1999.

C. PROF. J. JESUS MEZA MARTINEZ
PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **“LA INDISCIPLINA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS”**, Opción: Investigación Documental.

A propuesta del Asesor C. Profr. **JESUS SAUL PAZ ESTRADA**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



SEP

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD UPN 181
TEPIC NAYARIT

ATENTAMENTE
EL PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN-181



MTRO. ENRIQUE FIGUEROA ROMERO

INDICE

	Página
PROLOGO	
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
FORMULACION DEL PROBLEMA	3
1.1 La disciplina y la indisciplina en el contexto escolar	3
1.1.1 La Escuela Rural Mexicana	4
1.1.2 La Escuela Socialista	10
1.1.3 La Escuela de Unidad Nacional	13
1.2 Definición del problema	19
1.2.1 La disciplina en el marco institucional de moder- nización educativa	19
1.2.2 Análisis crítico de las acepciones que toma el concepto en la actualidad	21
1.2.3 Delimitación del problema	23
1.3 Justificación del estudio	24
1.4 Propósitos u objetivos del estudio	26
1.5 Marco de referencia	27

CAPITULO II

SUSTENTOS TEORICOS

La disciplina: perspectivas de análisis desde distintas corrientes pedagógicas 31

2.1 La Escuela de Makarenko	32
2.1.1 Formas de interacción	36
2.1.2 Valores	38
2.2 La Escuela de Celestin Freinet	40
2.2.1 Formas de interacción	42
2.2.2 Valores	45
2.3 La Escuela de A.S. Neill: Summerhill	46
2.3.1 Formas de interacción	51
2.3.2 Valores	52
2.4 La Escuela Rural Mexicana	58
2.4.1 Formas de interacción	60
2.4.2 Valores	64

CAPITULO III

EL CONCEPTO DE DISCIPLINA EN EL MARCO DE

LAS CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS 67

3.1 La pedagogía constructivista	69
3.2 La pedagogía institucional	71
3.3 La pedagogía crítica	74

CAPITULO IV

METODOLOGIA UTILIZADA EN LA INVESTIGACIÓN 77

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS 83

BIBLIOGRAFIA 92

INTRODUCCION

Este trabajo constituye la oportunidad de presentar algunas sugerencias y propuestas extraídas del material documental que, a lo largo de la historia educativa moderna, han ido conformando educadores, especialistas e investigadores en la materia, todo enfocado al asunto que nos inquieta.

Dos preocupaciones nos motivan: la etapa de 6 a 12 años de edad, que en teoría debe abarcar la educación primaria, es una fase de suma importancia en la vida de los seres humanos, puesto que en ella se adquieren los hábitos, las destrezas y las actitudes, valiosos e indispensables cimientos de lo que en el futuro será su verdadera personalidad; segundo: ¿los maestros de primaria estamos preparados para delinear el perfil del ciudadano que la familia, la sociedad y el país requieren?

Si nos apresuramos en los juicios, la respuesta a la pregunta sería afirmativa, pretendiendo demostrarlo con la literatura existente y algunas leyes y reglamentos al respecto, pero ¿estamos en verdad preparados?

Existen importantes obras de consulta referentes a la niñez, escritas por pedagogos y científicos de renombre, pero creemos que esas obras tocan el tema en lo general, dejando de lado los aspectos importantes para el maestro de educación primaria: ¿Cómo aprovechar, descifrar y aplicar esas aportaciones en la tarea diaria con nuestros alumnos? ¿De qué medios o instrumentos nos debemos valer para detectar el origen de las manifestaciones conductuales negativas del

alumno, como la rebeldía, la indolencia, la falta de respeto, la apatía, entre otros? y detectado esto ¿cómo intervenir para la corrección?

Independientemente de aceptar o no estos cuestionamientos y de coincidir en las propuestas, pensamos y reiteramos la necesidad de conocer el material humano con que trabajamos; entenderlo, comprenderlo y constituirnos en auxiliares en los momentos que más necesita el alumno, como es esta etapa de la niñez, previa a un momento tan crítico que es la adolescencia. Como bien lo expresa Antonio Barbosa Heldt: "*Lo que no haga bien la escuela primaria en lo que se refiere principalmente a la conducta, difícilmente podrán lograrlo otros niveles superiores de la educación.*"¹

En forma extensa y profunda presentamos capítulos que abordan el tema de la disciplina y la indisciplina en nuestra sociedad mexicana a partir de la Escuela Rural Mexicana; los aportes realizados por las distintas corrientes pedagógicas, tanto nacionales como extranjeras de hace algunos años, pioneras podríamos decir, y el concepto tal como es manejado por las corrientes contemporáneas, así como su incidencia en los actuales programas de estudio que norman nuestra actividad, concluyendo con algunas sugerencias tendientes a concientizar al maestro de la necesidad de adentrarse y comprometerse en la búsqueda de soluciones razonables y sobre todo justas (para los alumnos) a estos problemas.

1. BARBOSA HELDT, Antonio. Cien Años en la Educación de México. p. 278.

CAPITULO I

FORMULACION DEL PROBLEMA

1.1 La disciplina y la indisciplina en el contexto escolar

A través de la historia, la educación ha tomado diferentes rumbos, de acuerdo a las condiciones políticas, económicas y socioculturales que se han gestado a lo largo de los momentos históricos vividos; la educación ha sido encauzada hacia un ideal perseguido por grupos en el poder gubernamental. Con esto se puede decir que a los maestros nos han hecho colaborar con estos principios deseados por nuestras autoridades.

Remontándonos a la Escuela Rural Mexicana, la Escuela Socialista y la Escuela de Unidad Nacional, podemos observar que el gobierno que imperaba era de tipo militar, conducido por generales como: Obregón, Calles, Cárdenas y Avila Camacho, entre otros.

Aquí se descubre la posición en que se orientaba el gobierno a contrarrestar autoritariamente las malas conductas de los habitantes; actuaciones enérgicas, luchas intensas y desafíos. Todas estas acciones se reflejaron en las escuelas de aquel tiempo, donde los maestros se imponían con autoridad exagerada a los alumnos; es conveniente señalar que el problema de la indisciplina no se manifestó al mismo grado en las tres escuelas; pero sí de manera similar.

En este apartado se pretende hacer un análisis de cómo las diversas escuelas actuaban para obtener una disciplina o un orden en los grupos escolares que se encontraban en contextos diferentes.

¿Cómo concebían a la disciplina, las tres escuelas?

¿Cómo actuaban para mantener el orden de sus alumnos?

Explicaciones a estas interrogantes se plasman en este apartado.

Queremos aclarar que los conceptos de disciplina y de indisciplina están implícitos en el desarrollo del contenido de cada una de las escuelas, pudiendo entender con facilidad los roles e interacciones del maestro-alumno a la manera de establecer una disciplina. En este mismo análisis nos daremos cuenta de cuáles eran los propósitos que perseguía cada escuela, y también cuál era el ideal del gobierno para construir al hombre, donde la escuela participaba indirectamente para tal fin.

1.1.1 La Escuela Rural Mexicana

La escuela rural mexicana y la vida del maestro Rafael Ramírez están totalmente vinculadas; se puede decir que en este movimiento educativo y socializante de las comunidades rurales, se vive uno de los momentos más deseados y esperados por el pueblo que estaba en la miseria y atacado fuertemente por la ignorancia de sus habitantes; sin duda alguna, la incorporación de maestros de la talla de Ramírez, hizo posible que la Escuela Rural se estableciera en México por poco más de dos décadas y que tuviera resonancia en varios países del mundo.

Ubicándonos en el momento histórico, la Escuela Rural Mexicana tuvo mayor dinamismo en dos décadas, de 1920 a 1940. En este tiempo destaca la fase de los caudillos, tomando posesión de manera consecutiva a raíz de la muerte del presidente Carranza, provocada por el levantamiento armado abanderado por "El Plan de Agua Prieta". De manera interina Adolfo de la Huerta ocupa la presidencia; de 1920 a 1924, el poder ejecutivo queda en manos de Alvaro Obregón, el máximo caudillo.

A pesar de una serie de problemas difíciles que se vivieron, logra consolidar un poder basado más en la fuerza militar. En 1921, se crea la SEP y se nombra a José Vasconcelos como primer secretario de educación pública. Vasconcelos logró conseguir para la educación grandes presupuestos, aumentando la construcción de edificios escolares, formación de maestros, alumnos de escuelas primarias oficiales; le da impulso al nacionalismo cultural reflejado en El Muralismo, la Novela de la Revolución Mexicana, la música, las campañas en contra del analfabetismo; forma las escuelas rurales, las misiones culturales, las casas del pueblo; consideradas estas tres como pilares fundamentales en todo el proceso de la Escuela Rural Mexicana.

En el siguiente periodo, 1924-1928, toma el cargo presidencial Plutarco Elías Calles, fungiendo como secretario de educación José Manuel Puig Cassauranc, y como subsecretario Moisés Sáenz, quien en los últimos meses del periodo callista, logra ascender como titular de esa secretaría.

En este lapso se le da impulso a las misiones culturales y la creación de la escuela secundaria. Sáenz, influenciado por las ideas de John Dewey, intentó

imponer la "Escuela Activa", con la intención de desterrar la estructura autoritaria que prevalecía de muchos años atrás, a través de programas que involucraran a la enseñanza con la comunidad en general. En este periodo se redefinen los propósitos de las misiones culturales, para tratar de mejorar la preparación de los maestros rurales y despertar en las comunidades anhelos de civilización y cultura.

Con la ayuda de Calles, al reformar la Constitución para que permitiera a Obregón reelegirse pasado un periodo, Obregón vuelve a ganar las elecciones pero no toma posesión por ser asesinado en julio de 1928. Después de este acontecimiento, vino un nuevo periodo que se conoce como El Maximato (1928-1936), en donde figuran de 1928 a 1930 Emilio Portes Gil y como secretario de educación Moisés Sáenz; de 1930 a 1932, llega a la presidencia Pascual Ortiz Rubio, es aquí donde aparece la acción educativa de Narciso Bassols:

*"La Educación Rural, debería orientarse en cuatro sentidos: culturalmente, para enseñar los adelantos de la ciencia y la tecnología; económicamente, para introducir métodos modernos de producción; socialmente, para preservar la vitalidad espiritual de la herencia indígena y biológicamente, para impulsar el mejoramiento de la salud."*²

Para 1934 asume el poder el General Lázaro Cárdenas y a Gonzalo Vázquez Vela lo nombran Secretario de Educación Pública en 1935; dentro de este periodo se reforma el artículo 3o. constitucional que establece la educación socialista. La visión de esta educación se refería a una escuela proletaria capaz de formar conciencia de clase y una cultura básica que permitía al individuo adquirir

2. UPN. Política Educativa en México. Volumen 2. p. 141.

las herramientas para luchar contra los explotadores y lograr la rehabilitación económica y social. Uno de los propósitos principales de la escuela socialista era la de preparar ciudadanos capaces de construir la sociedad comunista; al igual que formar seres con mentalidad materialista.

Por estos tiempos surge el movimiento cristero, en donde la iglesia, al igual que los hacendados, habían sido afectados con la nueva ideología del régimen cardenista; a este tiempo se le conoció como la época de los "maestros desorejados" y de las maestras "mancilladas, ultrajadas y cercenadas de los senos". Eran los fanáticos religiosos los que se encargaban de cometer esas barbaridades al maestro rural, que en ese tiempo dormían en la comunidad sin estar seguros de despertar con vida, a pesar de tanto peligro a que se enfrentaban los maestros, por pregonar la ideología socialista; los maestros estaban decididos a esperararlo todo.

A pesar de que en las diferentes épocas se transformaba la idea del quehacer de la escuela y lógicamente la educación, se encontraban aspectos comunes entre ellas, como: la escuela no se limitará solo al espacio escolar, sino a toda la comunidad y la escuela como transmisora de cultura colectiva, favoreciendo el progreso e integración de los individuos marginados al grupo social. Con estos objetivos en mente transcurrieron las dos décadas, hasta 1940, año en que la Escuela Rural Mexicana empieza a declinar.

Las diferentes metodologías que se usaban para la enseñanza fueron poco a poco cambiando, tratando de mejorarlas al aplicarlas en el aula; de la misma manera sucedió con la forma de atender la indisciplina en las aulas; la concepción

que en cuanto a disciplina se tenía por la mayoría de los padres y maestros; de 1926 a 1932 la disciplina fue muy enérgica y casi cuartelaria. *"Se pensó que los hijos de los campesinos eran bisoños soldados que tenían que obedecer las órdenes tronantes de los jefes."*³

De esa forma concebían el concepto de disciplina, mantenerse quieto y estar al mande usted de todo, y para mantener el orden utilizaban medidas muy autoritarias.

Todas estas situaciones cambiaron poco a poco, con la ayuda y preparación que se les daba a los maestros, con una nueva pedagogía a practicar; debido a que estaban en boga ideologías diferentes a las pasadas, los maestros abogaron por una disciplina en consonancia con la edad, tratando de formar muchachos como aptos soldados para la batalla de la producción.

En la etapa de 1933-1941, la disciplina fue menos ruda e impositiva; se tomó en cuenta la opinión de los alumnos, sin embargo todavía quedaban residuos de la rigidez del periodo precedente.

A la indisciplina la consideraban lo opuesto a la disciplina, es decir, pararse, gritar, interrumpir, desformarse, agredir al compañero, platicar, etc. Estas formas eran consideradas acciones irrespetuosas e indisciplinarias por parte del alumno. Todo cambió de una disciplina militar a una más socializante y democrática, tomando en cuenta al alumno a educar.

3. CANO, Gabriela y Ana Lidia, García. El Maestro Rural: una memoria colectiva. p. 193.

Las aportaciones de Dewey, Sáenz, Bassols, del propio Ramírez, entre otros, vinieron a fortalecer a este largo periodo que fue la Escuela Rural Mexicana; y que sin duda alguna que en nuestra actualidad se les ha valorado grandemente.

Podemos decir que todas estas ideologías han formado parte de nuestro presente, ya que hoy se está pidiendo lo que en muchos años se había deseado establecer: más respeto al alumno, centrar las bases en su propio interés, para que llegue a obtener una buena socialización en su contexto.

En este sentido, Rafael Ramírez pugna por una educación más activa, y dice que es la manera más fácil de mantener al alumno ocupado, sin necesidad de que el maestro imprima acciones impositivas; tratando de forjar alumnos creativos con una considerable autonomía.

Sentimos que este periodo fue muy difícil para la vida de los maestros, pero a la vez se vivieron experiencias muy significativas, por el hecho de que el trabajo estaba íntimamente vinculado con todos los sectores de la sociedad; y que desgraciadamente en nuestra actualidad se ha perdido esa interacción escuela-comunidad, tan importante en el proceso educativo. Qué bueno sería que los maestros de hoy hicieran conciencia acerca de la labor tan importante que tenemos, con la intención de realizar algunos cambios y ajustes a nuestra práctica docente; pero además de esto, implicaría proyectarnos hacia la totalidad de la comunidad, así como lo hizo en su tiempo la Escuela Rural Mexicana.

1.1.2 La Escuela Socialista

La educación socialista que se intentó implantar en 1934 se ha considerado siempre como un producto del régimen cardenista. En cierto sentido, esta aseveración es cierta, ya que fue en esa época cuando se tomó como bandera y se intentó que funcionara en las escuelas. Aunque la verdad es que la educación se ha venido planteando desde 1917, como una cuestión social, y lo más importante es que llegue a las masas, desfanatizándolas y contribuyendo a su bienestar.

En 1933, en la ciudad de Querétaro, se llevó a cabo una convención del Partido Nacional Revolucionario (PNR), para la elaboración del plan sexenal, donde se manifestaron algunas propuestas en el sentido de que el artículo 3o. constitucional se reformara, para pasar de tener un carácter laico a un carácter socialista.

En este orden de ideas, el diputado Fabio Altamirano propuso que la doctrina socialista fuera la doctrina oficial y que el PNR exigiera la reforma ante el Congreso de la Unión.

Por otra parte, la liga de maestros racionalistas quería que la educación impartida por el Estado fuera socialista en sus orientaciones y tendencias, y pugnaban porque desaparecieran los prejuicios y dogmatismos religiosos, fomentando en su lugar la solidaridad humana y la socialización de los medios de producción.

Finalmente, el PNR hizo suyas estas propuestas y Cárdenas, en su calidad

de candidato por ese partido a la presidencia de México, expresó, en apoyo a dichas propuestas: *"No permitiré que el clero intervenga en forma alguna en la educación popular, la cual es facultad exclusiva del Estado. La revolución no puede tolerar que el clero siga aprovechando a la niñez y a la juventud como elemento de división de la familia mexicana, como elementos retardatorios para el progreso."*⁴

Debemos hacer notar que Cárdenas aún carecía del poder que después llegó a tener, y que en ese momento era Calles el verdadero jefe de la política mexicana. Precisamente por eso, casi no existió oposición a estas formas aprobadas en el contexto de 1934.

*"La iglesia se mostró cautelosa y solo algunos clérigos se atrevieron a criticarla abiertamente. Entre las clases medias, principalmente entre maestros y estudiantes de la UNAM se le rechazaba más abiertamente, pero no en forma organizada ni militante. Algunos altos funcionarios y militantes del PNR, entre ellos Narciso Bassols, mostraban inconformidad con la iniciativa, mas lo hicieron en privado para no molestar al jefe máximo."*⁵

Desde el punto de vista propiamente pedagógico, la educación socialista le da mucha importancia al desarrollo de ciertas áreas de la personalidad infantil como la salud mental. Recordemos que en ese entonces, en el aire estaban las ideas de Freud y de pedagogos como María Montessori, y el gobierno de Cárdenas estuvo abierto a estos influjos. Los maestros y las autoridades educativas también aceptaban la novedad.

4. VILLASEÑOR, Guillermo. Estado e Iglesia. El caso de la Educación. Citado en UPN, Política Educativa en México. Volumen 2. p. 167.

5. ORNELAS, Carlos. El sistema educativo mexicano. p. 66.

En ese tiempo se buscaba que el estudio escolar tuviera como base el interés del niño, despertándole inquietudes en su ánimo por conocer. Los programas tuvieron la orientación fundamental del desarrollo integral, armónico, de personalidad y fisonomía propios; de las facultades intelectuales, morales y sociales del alumno. Buscaban también la vigorización de funciones intelectuales como la imaginación, la memoria y el juicio, entre muchos otros.

En este sentido, se palpa el interés para que el niño se desenvuelva en todos los aspectos; parte de la escuela activa y de las nuevas tendencias pedagógicas. Se quería desarrollar su intelecto, sus capacidades manuales, deportivas y emocionales.

El politecnicismo rehuía exactamente hacer del individuo un ser especialista en un solo oficio. Con estos fines, se organizó la educación en tres aspectos: La naturaleza, el trabajo y la sociedad, y la idea era familiarizar al niño con las tres cuestiones.

No es difícil aquí imaginar que la disciplina del niño, aparentemente, estaría controlada por el mismo trabajo. Precisamente se buscaba eso. Trabajar en el aula en base al interés del niño, con una educación mucho más práctica que teórica, mantendría al niño involucrado en su quehacer y por lo tanto activo pero en orden.

Pero una cosa era lo que se planteaba y otra llevar a la práctica las intenciones de la nueva educación, porque éstas implicaban una reforma de los medios

educativos, como libros de texto y maestros. Naturalmente que se tuvo que caer en improvisaciones, errores y confusiones. Algunos opositores se preguntaban que cómo sería la conciencia de los niños acerca de las cosas, conciencia basada en el materialismo dialéctico de Marx adaptado a la realidad mexicana y enseñado por personas que nunca han leído a Marx.

De cualquier manera, y sabiendo hoy que la educación socialista no funcionó como se esperaba, son rescatables muchos de sus ideales, y nos parece entre ellos de los mejores, el de que la educación respete y se base en el interés del niño. Aún en nuestro tiempo y pese a muchos programas educativos implementados por los diferentes gobiernos federales, seguimos cayendo en una rutina de clase monótona, sin atención verdadera a la propia personalidad y creatividad del niño. Hoy, en eso estamos.

1.1.3 La Escuela de Unidad Nacional

Antes del término del período presidencial de Lázaro Cárdenas se presentaron indicios de cambio en la política radical anterior. La expropiación de las compañías petroleras y una revivificación en general de las fuerzas conservadoras, hizo surgir la necesidad de consolidar la presencia del gobierno. La exigencia de estabilidad política por parte de los sectores medios y de las clases poderosas tal vez influyeron en el viraje que, según señalan diversos estudiosos, inició en 1940.

Aunque solo hasta el año de 1942, México se vio obligado a ingresar directamente en la Segunda Guerra Mundial, por las agresiones de las potencias

del eje Roma-Berlín-Tokio, las secuelas que tuvo la contienda desde su inicio forzaron a la modificación del proyecto mexicano de desarrollo, corrección que también se extendió al renglón educativo.

El gobierno de Avila Camacho patrocinó una política conciliatoria en lo religioso y en lo social. En efecto, se dejó de lado la insistencia en la lucha de clases y se buscó la armonía y la paz social para lograr la unidad social entre los mexicanos. A nivel global, los horrores del conflicto bélico proporcionaron un sólido argumento para que el llamado presidencial tuviera eco en la población. En el escenario nacional el Estado aspiraba a la creación de industrias nuevas y obras de infraestructura destinadas a la generación de empleos y al crecimiento económico con bases firmes, tarea no exenta de obstáculos pues todavía existían facciones revolucionarias en pugna por afianzar sus respectivas posiciones, y por otro lado la oposición del clero y de terratenientes a la educación socialista, aun cuando en la práctica había dejado de ser operativa.

Lograr la unidad requería el consenso de todos los sectores sociales; se trataba de lograr la interiorización de que se era integrante de un país con una historia rica en acontecimientos de todo tipo, trágicos los más, pero que en conjunto habían ido delineando una sociedad con innumerables problemas, pero factible de mejorar.

Se trataba de conseguir un orgullo nacional, afianzar la idea de ser mexicano y anteponer este concepto a cualquier otra denominación clasista. Incluso a los indígenas se pensó en, ante todo, "mexicanizarlos", integrarlos a la nación

mexicana, llegándose a crear, en 1948, el Instituto Nacional Indigenista. Los cambios iniciados por el gobierno para impulsar la industrialización del país provocaron un aumento en la migración hacia las zonas urbanas, lo que originó por una parte la consolidación de los sectores obreros y por otro lado el crecimiento de las clases medias por la expansión del ramo de los servicios.

La política educativa se orientó entonces a dar preferencia a la educación primaria tomando como patrón el medio urbano. Sin embargo, el dar orientación y otras acciones igualmente importantes, solicitaron el concurso preponderante de los diversos organismos, sindicatos y agrupaciones quienes: *"poco a poco expresaron su acuerdo para la Reforma Constitucional. En 1945, el artículo 3o. era reformado en su orientación ideológica."*⁶

Acaso el aspecto más importante de esta reforma fue la inclusión del término "nacional y democrático", en sustitución del de "socialista".

El principal promotor de este proyecto fue Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública de 1943 a 1946 (gobierno de Manuel Avila Camacho) y por segunda vez de 1958 a 1964 (gobierno de Adolfo López Mateos). Intelectual notable, excelente literato, nacionalista, culto y promotor de la cultura: *"había insistido en que la educación debía inculcar en los niños valores tales como la libertad, la justicia y la democracia."*⁷

-
6. Instituto de Ciencias de la Comunicación. "El Modelo Contemporáneo; el periodo de la Reforma" en Profesionalización Docente y Escuela Pública en México. 1940-1944. p. 77.
 7. TORRES. Bodet Jaime. Memoria. Citado por Carlos Ornelas en El Sistema Mexicano. La transición de fin de Siglo. p. 69.

Al maestro se le asignó un nuevo papel. Ya no era un agitador político; se le pedía que se alejara de toda política y fuera un elemento conciliador, no divisor. En otras palabras, el maestro se convirtió en un trabajador de la pedagogía, ya no era un líder popular. Lógicamente se redujo al ámbito de acción de la escuela, del contorno comunitario al interior del recinto escolar.

Sin embargo, su importancia como agente principal de la educación no podía ser refutada tan fácilmente. Al momento de cerrar la puerta de su aula disponía de un gran margen de autonomía, situación que prevalece hasta nuestros días. Ya lo señalaba Vasconcelos: *"Se ha dicho que el niño es el eje de la escuela. Esto es absurdo. El niño no es el eje sino el fin y el objeto de la enseñanza. El eje de la escuela no puede ser otro que la conciencia del maestro."*⁸

Por comprender cabalmente esta circunstancia, desde los inicios del programa educativo para Unidad Nacional, uno de los objetivos fue otorgar la capacitación necesaria a los maestros del país. La creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944 (aunque tuvo como finalidad inmediata la titulación de los profesores rurales en servicio) fue la respuesta a los reclamos de los mentores por contar con técnicas educativas y metodologías adecuadas para enfrentar con éxito los retos que su labor les imponía. No era que se desdeñara la formación casi empírica que muchos maestros tenían; estos maestros, con bondad, con nobleza, con verdadera vocación surgida del corazón, no adquirida por vías intelectuales, habían sabido encarar satisfactoriamente el desafío de llevar el conocimiento a los habitantes de las regiones más apartadas. En palabras de Torres Bodet:

8. VASCONCELOS. José. Citado por Carlos Ornelas en El Sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. p. 131.

*"Lo que éstos necesitan no es un discurso sino una serie de reglas útiles y sencillas, algunas fórmulas (fáciles de aprender y de retener) para mejorar la técnica en lo que hacen, determinados consejos de salud física y de limpieza moral y, más que nada, calor sincero de simpatía, emoción de fraternidad humana, afecto, estímulo, estimación."*⁹

¿Y cuáles eran las teorías educativas que le proporcionarían dirección al docente a lo largo de esta etapa educativa? Se considera que se fundamentó en la pedagogía social de Paul Natorp y en la pedagogía activa de Jorge Derschensteiner. La primera sostenía que: *"La educación tiene como función ayudar al educando a asimilar el mundo objetivo de los valores que constituyen la cultura de su tiempo."*¹⁰

Y la segunda se basaba en "la escuela de trabajo", definiéndola su sustentor como: *"La escuela que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales en sus alumnos y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles esas inclinaciones... mediante una actividad constante... en los campos de trabajo."*¹¹

Podemos observar que la intención era abarcar lo social y lo funcional, económicamente hablando: simbiosis necesaria para, por una lado, seguir sosteniendo el objetivo de la Unidad Nacional, y por otra parte ir creando la fuerza de

9. Discurso de Jaime Bodet, Srio. de Educación, en la apertura del Congreso de Unificación Magisterial, el 24 de dic. De 1943, en Política Educativa en México III. p. 13.

10. El Modelo Pedagógico Contemporáneo; el periodo de la reforma, en Profesionalización Docente y Escuela pública en México. p. 78.

11. *Idem*.

trabajo que precisaría una sociedad desarrollada e industrializada como la que se pretendía.

Al sistematizarse la enseñanza en un programa único de 6 años, se impuso la necesidad de contar con mecanismos de control sobre los grupos.

Se había reformado el artículo 3o. constitucional, pero la Ley Orgánica de Educación era la misma establecida en 1934, por lo que había discordancia entre el ideal nacional y el reglamento educativo real. La necesidad hizo que algunos maestros, en base a su experiencia personal, pero considerando los lineamientos generales, establecieran medidas disciplinarias en base al trabajo que seguramente al principio, y ante la novedad de los cambios, trataron de apegarse a ellos, pero que a medida que decayó el entusiasmo y empezaron a evidenciarse los errores de improvisación en el sistema, se cayó nuevamente en el tradicionalismo.

Esa educación tradicionalista, que por desgracia no ha podido ser superada (a pesar de los esfuerzos que en ese sentido se han realizado en las diferentes reformas promovidas posteriormente), abordaba la cuestión disciplinaria en un sentido estricto, férreo: el maestro al frente, los alumnos sentados "en forma ordenada", los de inteligencia promedio, y los atrasados o "burros". A estos últimos por lo regular el maestro (o maestra) los hacía víctimas de mayor número de regaños y malos tratos, cuando no de su indiferencia por considerarlos perdidos, candidatos a reprobación. Los alumnos no tenían libertad de movimiento ni de palabra, las respuestas se daban a solicitud expresa del maestro, y todos debían dar una respuesta única y correcta. Tenían que permanecer sentados hasta el recreo o

la salida de clases. Levantarse para ir al baño, tomar agua o tirar la basura requería del permiso del maestro. Si alguien incurría en actos de indisciplina, generalmente se aplicaban castigos físicos: jalones de oreja, del pelo, coscorriones, tablazos en las manos o sentaderas. Resultando represión de la iniciativa y anulación del pensamiento crítico. Después, algunos neo-sociólogos de la educación dirían que esta disciplina representaba la preparación para un trabajo orientado hacia la fábrica o hacia la oficina (burocrático), el tipo de labor que más se necesitaría en la sociedad de la etapa de Unidad Nacional.¹²

1.2 Definición del problema

1.2.1 La disciplina en el marco institucional de Modernización Educativa

Indudablemente que en la actualidad es indispensable replantear el concepto general de disciplina escolar. Tradicionalmente se ha pensado que la función del niño es la de un ser pasivo, quieto, aplicado y respetuoso.

El maestro es el encargado de llevar los conocimientos como en cántaros, y vaciarlos encima de los niños, quienes solo se limitarán en el mayor de los silencios, a recoger y asimilar esos conocimientos. Por cierto, muchos de ellos inútiles en su vida diaria.

El resultado de ello eran unos adolescentes intolerantes, que pronto

12. Para mayor información en este concepto, ver el análisis hecho por Carlos Ornelas en El Sistema Educativo Mexicano: la transición de fin de siglo. pp. 149, 150, 153.

olvidaban lo que habían aprendido y lo que recordaban, les era de muy escasa utilidad. Promover la participación de los niños, en un marco de respeto a su voluntad, de afecto y de apoyo a su trabajo, es una de las prioridades de los nuevos programas de modernización educativa.

Ya no es posible seguir con la pauta de una educación estática y aburrida. El conocimiento del niño no debe ser revelado por nadie, sino descubierto por él mismo. El niño habrá de encontrar el conocimiento en una búsqueda constante, en una interacción objetiva con el motivo de estudio.

Hoy debemos saber que el niño cuando llega a la escuela, ya tiene un cierto conocimiento de las cosas, las cuales adquirió a medida que su capacidad de observación se fue acrecentado. Por sí solo aprendió muchas cosas que ya forman parte de su experiencia personal. Nosotros, los maestros de esos niños, debemos aprovechar esa inquietud innata por aprender, para proveerlo de las condiciones y materiales óptimos para que esos conocimientos y esa experiencia crezcan. *"Una función de la escuela primaria es ofrecer al alumno la oportunidad de desarrollar el conjunto de habilidades y conocimientos para resolver problemas de diversa índole, favoreciendo así su desarrollo integral."*¹³

Si realmente ofrecemos esto al alumno, se mantendrá siempre activo, interesado, haciendo ruido, sí, pero un ruido productivo, de trabajo, de interacción con sus propios compañeros; entonces el problema de indisciplina escolar se reducirá notablemente, pues eso querrá decir que las actividades responden al interés del niño.

13. SEP. Libro para el maestro. Matemáticas sexto grado. p. 9.

Claro está que existen problemas de conducta muchos más complejos, que están fuera del control del maestro, pero éstos requieren de una atención especializada.

1.2.2 Análisis crítico de las acepciones que toma el concepto en la actualidad

Escuchamos el término de disciplina enmarcada en la llamada Modernización Educativa, y la relacionamos sin duda con una actividad creadora, fundamentada en una disciplina interna y democrática. Esto sucede porque a cuanto taller, seminario o simple reunión que asistamos en relación con la Modernización Educativa, se nos menciona que ya no es posible seguir laborando como en el pasado, basados en una disciplina férrea que hace uso de la represión física y verbal, que intimida y coarta la libertad de acción y de imaginación del niño. Se nos dice que debemos cambiar drásticamente esa manera a todas luces obsoleta y hasta nefasta de educar, para convertirnos en maestros democráticos, críticos, investigadores, afectivos con el educando, motivadores del trabajo imaginativo y creativo, pues todo eso redundará sin duda, en una mayor calidad de la educación ofrecida a la niñez.

Desde luego que tales preceptos son válidos y creemos que todos los docentes en servicio y los que están en vías de serlo, nos deberíamos amparar en ellos, pues en la medida en que nos convencemos nosotros mismos de la bondad de estos preceptos, estaremos mentalmente más predispuestos para organizar la labor docente orientada a formar individuos autónomos y críticos.

Vemos así, que es de mucha importancia que por parte de los organismos que dirigen y planean la educación nacional, se nos hagan llegar de manera más continua tales ideas de educación y disciplina, pues solo de esta manera se podrá lograr que cambie nuestra forma de conducirnos dentro de las aulas. En la medida en que reflexionemos sobre esto, será la respuesta favorable que daremos.

Los libros del maestro de los nuevos planes y programas de educación primaria, nos sugieren alternativas variadas e interesantes de planeación de nuestras clases, y siempre se observa en todas ellas, el respeto a la imaginación del niño, a lo que él ya sabe y conoce de los temas, y se le da libertad para que interactúe con el objeto de conocimiento, logrando así que aprenda y conozca por sí mismo y no se le introduzcan en su persona los conocimientos, como si fuera un buzón donde se depositan las cartas del saber.

El hecho de que manipule y observe lo que él quiere conocer, lo que a él le interesa, hace que el niño influya en el objeto de conocimiento, pero éste a su vez influye en el niño mismo. Este tipo de educación favorece la personalidad creativa y anima a las personas a intentar sin temores, empresas cada vez de mayor complejidad.

Estamos pues así, totalmente de acuerdo en retomar esa educación y fomentarla entre nuestros compañeros maestros y desde luego, en nuestras aulas.

Todo lo que hasta aquí se ha mencionado, es lo que se maneja a nivel del marco de Modernización Educativa pero, ¿Se está llevando todo esto y aplicando

en el aula? ¿Logra esta nueva política educativa, concientizar al elemento que tiene la responsabilidad de materializar esas ideas, es decir, al maestro de grupo?

En este terreno, lo sabemos todos, falta mucho por hacer. Estamos muy lejos aún de conciliar lo que se dice con lo que se hace, de unir la teoría con la práctica y hacer de esta *praxis*, una realidad positiva y favorecedora.

Nuestro equipo de trabajo tiene esa inquietud. Queremos rescatar aquí, ideas de varios autores sobre el tema de la indisciplina escolar, analizar sus fundamentos y conocer su propuestas, para que con esos elementos de base, podamos escudriñar los motivos que mueven la llamada Modernización Educativa y ¿por qué no?, que estos motivos sean también retomados por otros docentes interesados en estos temas, para que nuestra práctica educativa sea más dinámica, democrática y creativa, siempre en beneficio de nuestros alumnos.

1.2.3 Delimitación del problema

Una vez comentado lo anterior, y enterados de que el problema es muy general y muy serio, consideramos como interesante e importante en nuestra formación personal y en nuestro quehacer profesional, realizar esta investigación documental encaminada a conocer distintas formas de enfocar los problemas de conducta en la escuela, para que esto nos lleve a replantear, siempre en el marco de la realidad escolar, nuestros propios conceptos y creencias del tema mencionado. De esta forma planteamos la siguiente cuestión: ¿De qué manera abordan las corrientes pedagógicas contemporáneas el problema de la indisciplina en los procesos de aprendizaje en la escuela primaria?

1.3 Justificación del estudio

A lo largo de nuestros años como profesores de educación primaria, nos hemos encontrado con situaciones escolares de muy distintas características, que tienen que ver de alguna manera con el aprovechamiento escolar y con el proceso de educación de los alumnos.

Algunas de estas situaciones son sencillas en su fondo, y requieren de parte nuestra un poco de atención para, en su caso, solucionarlas si son problemáticas, o fomentarlas si son positivas. Una situación problemática sencilla podría ser, por ejemplo, la falta de algún material que se necesite para cierta actividad con los niños. En este caso, sería cuestión de buscar con un poco de imaginación el material, para subsanar de manera oportuna y efectiva la falta del mismo. Una vez conseguido, se acabaría el problema.

Pero existen algunas otras situaciones problemáticas que solicitan del maestro una mayor atención y un conocimiento más profundo de sus causas y efectos, para que, en la medida de sus posibilidades, le encuentre una solución adecuada. En este renglón podríamos citar, entre los de mayor incidencia: la mala apropiación de la lecto-escritura por parte de algunos alumnos, la raquítica comprensión de las matemáticas a todo lo largo de la escuela primaria, la deficiente planeación y enseñanza de algunas asignaturas, (Historia, Geografía, etc.), la misma planeación escolar, la deserción y reprobación, el ausentismo, la indisciplina de algunos alumnos; éstos, entre muchos otros de igual relevancia en el proceso de educación. Sin duda que todos estos problemas reclaman nuestra diaria atención, la cual debería de ser la más profesional y práctica posible.

En esta ocasión hemos elegido como motivo de investigación el problema de la indisciplina escolar, ya que nos hemos dado cuenta de que es un tema que a todos los maestros nos interesa. Cuando en reuniones o pláticas entre maestros alguien toma el tema de la conducta de los niños, todos los maestros nos removemos inquietos en nuestros asientos, pues nos acaban de recordar algo que nos incomoda. Pensamos en aquel alumno que nos hace enojar, que nos saca de nuestra casillas, y al cual lo tenemos en el último rincón del salón, prácticamente abandonado y deseando que mejor no vuelva al día siguiente.

Pero, ¿esa será nuestra mejor actitud frente al problema?, ¿estaremos respondiendo de manera adecuada en la solución del mismo? Nosotros dudamos mucho de que así sea. La indisciplina escolar es problema serio. Tan serio que puede bastar para perjudicar de manera definitiva al proceso mismo de la educación.

Ante esta perspectiva, decidimos realizar una investigación documental que abarcara el enfoque que sobre indisciplina escolar, tuvieran distintas escuelas; que nos arrojara luz, para poder contar con elementos teóricos válidos y universales, que nos ayuden a tratar de solventar el problema en cuestión.

Intentar su solución definitiva sería impensable, pues consideramos que tanto profesores como alumnos no nos encontramos en una situación ideal. Además, el problema está condicionado por una serie de situaciones escolares, sociales e históricas.

El problema de indisciplina no es unicausal, tiene muchas aristas y por eso su solución se hace más difícil. Muchos de los factores escapan al control del maestro pues están fuera de nuestro ámbito escolar, pero creemos que tenemos la obligación de conocer a fondo esos factores para en la medida de nuestras posibilidades, brindar atención y apoyo a los niños indisciplinados. Esa es nuestra meta.

1.4 Propósitos u objetivos del estudio

- Dar a conocer al lector docente, una serie de conceptos e ideas surgidos de una investigación bibliográfica sobre el tema de la indisciplina.

- Exponer sustentos teóricos que sirvan de alguna manera al docente, en el cómo pudiera accionar positivamente cuando se le presentase esta problemática.

- Tratar de concientizar al magisterio en general de la importancia que guarda conocer la información necesaria con respecto al problema de estudio y así poder conducirse mejor en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- Permitir la reflexión sobre el rol que debe asumir el maestro para con sus alumnos con relación a la problemática; evitando hacerlo en forma inadecuada.

- Presentar mediante un análisis, las diferentes escuelas y corrientes pedagógicas, con la intención de provocar una reflexión en el docente, con respecto a la forma de cómo trataban la indisciplina en la educación del pasado, invitando a hacer una comparación exhaustiva con la manera que se ha tratado esta problemática en el contexto actual.

1.5 Marco de referencia

Nuestra sociedad ha sido afectada por una cantidad de problemas que ella misma ha creado y por la política que el gobierno mexicano ha venido practicando desde muchos años atrás en contra de los principios establecidos para un bien común; se podría decir que esta causa es la más importante de que vivamos en estas condiciones.

La educación es uno de los campos con gran complejidad en nuestra sociedad y uno de los pilares para la transformación. Con la idea de elevar el nivel cultural de los pueblos, lo ideal sería que los maestros aun cuando las condiciones no sean las propicias, y los problemas de otra índole se nos presenten o nos afecten, debemos tener un pacto con nuestra labor, debemos remar contra la corriente enfrentando la problemática, donde la obra del sentido común debe estar presente en todos los maestros.

Desde nuestros inicios como profesores de educación primaria nos dimos cuenta de lo difícil que es enseñar y educar. De inmediato sentimos la diferencia entre lo que se inculca al estudiante normalista y la realidad tan diferente y compleja con la que se enfrenta el maestro en su práctica docente.

Los años en el servicio le dan a uno la experiencia, pero siempre consideramos que ésta de nada sirve cuando el maestro no se actualiza. Todos los días aprendemos algo, a diario tenemos experiencias nuevas con nuestros alumnos, pero éstas se pierden en la rutina, en la ineficacia para aprovecharla y convertirla en situaciones propicias en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En todo el camino que cursamos como alumnos de la UPN, estudiamos varias teorías pedagógicas, que han servido para cambiar en parte nuestra práctica docente. Decimos en parte por el hecho de que fuimos formados en otros tiempos, en otras condiciones y en otro contexto y no hemos logrado desconectarnos al cien por ciento de nuestras actitudes de origen al momento de nuestra práctica docente; la escuela nueva requiere de maestros con otra concepción y visión de la práctica docente, aplicando nuevas modalidades de enseñanza; pero aún seguimos actuando de manera unilateral.

En el proceso educativo se presentan muchos problemas que obstaculizan el proceso enseñanza-aprendizaje como: inasistencia, ausentismo, reprobación, maltrato por padres y maestros a los niños y lecto-escritura, entre otros; y uno de los que nos resulta demasiado complejo de resolver, y ante lo cual en ocasiones reaccionamos inadecuadamente, es en cuanto a la conducta escolar.

Como lo dice Ausubel, *"toda vez que para el aprendizaje escolar eficiente es necesario cierto nivel mínimo de orden y corrección, la disciplina constituye un problema real y frecuente en el salón de clase."*¹⁴

Es aquí donde personalmente observamos que nuestra práctica dista mucho de ser moderna o acertada. En cuestión de mantener el orden en clase, aún recurrimos al autoritarismo, la disciplina es heterónoma y no sentida como algo propio del alumno, sino como algo impuesto.

14. AUSUBEL, David P. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. p. 438.

En años pasados los maestros reprendían fuertemente a sus alumnos, incluso hasta los golpeaban en su cuerpo y los padres de los niños no decían nada; en la actualidad las autoridades suspendieron el maltrato a los niños, pero como lo expresamos anteriormente todavía existimos profesores que se nos va la mano y asumimos la actitud de verdugo. Así mismo las diferentes corrientes pedagógicas contemporáneas han hecho lo suyo al respecto, tratando de establecer el camino idóneo, donde descansa la currícula que el mismo maestro llevará a cabo.

Estas corrientes pedagógicas están preocupadas por buscar también nuevas estrategias para motivar al alumno; según sus investigadores, sería la mejor forma de enseñar.

Bastante se ha escuchado de la pedagogía institucional, de la pedagogía constructivista y de la didáctica crítica; todas ellas durante mucho tiempo han dado a conocer sus estudios apoyando la labor docente.

Es así como estas líneas pedagógicas han estado trabajando, tratando de realizar algunos cambios favorables que vinieran a vislumbrar un nuevo horizonte con el trato de los niños.

Cada una de estas corrientes tienen su enfoque muy particular, haciendo notar la manera de concebir el problema en cuestión. Hablan de la autogestión, de que la educación parta del interés de los alumnos, y algunas otras afirmaciones que en forma muy especial exponen.

Muchos de los maestros hemos leído algo y se conoce sobre estas corrientes pedagógicas, pero sentimos que donde se ha fallado más es en cómo aplicar estas ideas a los alumnos; creemos que nos hemos quedado cortos en una metodología en donde no se han logrado los resultados que se desean.

Es por eso que nos motivó realizar esta investigación esperando que este trabajo sirva a todos los docentes que tengan este problema en sus aulas. En este sentido orientamos nuestra inquietud profesional.

CAPITULO II

SUSTENTOS TEORICOS

LA DISCIPLINA: PERSPECTIVAS DE ANALISIS DESDE DISTINTAS CORRIENTES PEDAGOGICAS

La variada literatura que sobre educación existe en México no está a discusión, aunque también es claro que estos tratados no contienen una propuesta concreta para destacar los problemas de indisciplina tan frecuentes en los alumnos de nuestras escuelas primarias.

Como profesores que vivimos inmersos en el ambiente escolar de primera enseñanza, que compartimos las inquietudes de alumnos y compañeros maestros, no podemos quedar ajenos al problema, constituyendo este trabajo la oportunidad de presentar algunas aportaciones rescatadas de los estudios que sobre los problemas educativos más relevantes en las sociedades modernas han realizado diferentes autores.

En su intento de dar coherencia y sentido a los sistemas educativos, los distintos educadores experimentaron métodos innovadores, revolucionarios algunos, que en múltiples ocasiones enfrentaron la crítica y la oposición de la sociedad, que no estaba preparada para tolerar situaciones que cuestionaran su permanencia como entidad rectora de modelos tradicionalistas y conservadores.

Enfocando al tema que nos ocupa, observamos que es concebida por los

moldes sociales como sinónimo de pasividad, inmovilismo, sujeción a leyes y dogmas establecidos, prestancia a ejecutar ordenamientos de jerarquías superiores, escasa o nula libertad de cuestionar o criticar, es decir, la acción contraria a lo que pensaban pedagogos tan vanguardistas como los que analizamos en el presente capítulo.

Ellos aspiraban a lograr métodos educativos eficientes y, en el caso de Makarenko y de Rafael Ramírez, útiles, de cara a los cambios que enfrentaban sus respectivos países, pudiéndose afirmar que consolidaron una pedagogía muy funcional. Freinet, por su parte, centra su atención en el conocimiento del niño como base para la acción educativa, y A. S. Neill lo hace en la libertad y en su confianza en la bondad natural del niño.

Aunque difieren en sus métodos, todos coinciden en afirmar que la disciplina en las aulas se puede lograr prescindiendo de los castigos corporales, del autoritarismo y la amenaza; que lo verdaderamente necesario es organizar adecuadamente el trabajo y crear un ambiente relajado y justo, para que los propios recursos internos del educando ayuden a lograr tolerancia, la comprensión y el respeto a los derechos de los demás, siendo así que la verdadera disciplina surge de adentro de cada uno y no es impuesta por agentes externos, sean la sociedad, la familia o el maestro.

2.1 La escuela de Makarenko

Es difícil intentar comprender la obra educativa de Anton Semionovitch

Makarenko (1888-1939) sin antes hacer un análisis del periodo histórico en que se desarrolló su labor y de las condiciones políticas y económicas que imperaban en el país al cual consagró sus esfuerzos.

Después de la revolución de octubre de 1917, la tarea que enfrentaban los dirigentes revolucionarios (con Lenin a la cabeza) implicaba el echar a andar una organización nueva tendiente a lograr la transición de una sociedad dividida en clases a una sociedad comunista al servicio de las clases trabajadoras. Para ello, la educación adquiriría un papel trascendental de cara al cambio social que se deseaba.

Lenin, al contrario de lo que muchos de sus correligionarios creían, pensaba que no era posible que el cambio surgiera naturalmente del interior de las masas trabajadoras, es decir, que el solo proporcionar una estructura proletaria haría brotar una ideología comunista. Pensaba que era necesario primero desterrar la ideología burguesa para posteriormente inculcar a través de intelectuales preparados, *"una visión proletaria del mundo a los trabajadores y a los campesinos."*¹⁵

Esta visión se podría incentivar mediante la educación, que pasaba a ser entonces una extensión de la ideología comunista. Asimismo, Lenin insistía en la necesidad de adquirir profundos conocimientos y nociones de la cultura universal como vía para comprender la evolución de la sociedad y asimilar totalmente la concepción del comunismo. Para lograr estos conocimientos confiaba en que la escuela soviética lograra una "disciplina consciente", concepción muy diferente al

15. PALACIOS, Jesús. La cuestión Escolar. p. 438.

autoritarismo imperante en las sociedades capitalistas y que solo buscaban, según Lenin, la formación de personalidades sumisas, carentes de criterio y perpetuadoras de la división social en clases.

Sus tesis quedaron reflejadas en el decreto delineador de la política educativa en la Unión Soviética promulgado en octubre de 1918, que instauraba la escuela única del trabajo. En algunos de los artículos se señalaba que:

- El fundamento de la vida escolar debe ser el trabajo (...) concebido como actividad productiva socialmente necesaria.

- "El principio del trabajo se convierte en un medio pedagógico eficaz cuando el trabajo en la escuela, planificado y organizado socialmente, se lleva adelante de una manera creativa, se ejecutaba con interés y sin ejercer una acción violenta sobre la personalidad del niño.

- Las antiguas formas de disciplina, inhibitorias del libre desarrollo de la personalidad, no tienen lugar en la escuela de los trabajadores."¹⁶

A pesar de la claridad de éstas y otras muchas ideas, no tardó en aparecer la polémica al tratar de aplicarlas. Había diferencias en cuanto a la forma en que la estructura necesaria para implantar el comunismo debía edificarse. Por un lado, los anarco-comunistas aspiraban a la abolición del aparato estatal y a la inserción orgánica de la escuela con la producción, lo que llevaría a una especie de "muerte de la escuela", como la concebimos normalmente.

16. PALACIOS, Jesús. *op. cit.* p. 356.

Con más amplitud de criterio, Lenin consideraba que había que dar tiempo a que se consolidara el aparato político-ideológico y pugnaba por la concientización gradual de la sociedad, con miras a formar al futuro ciudadano comunista a través de la propaganda de ideas, formación de cuadros, adquisición de nociones básicas sobre producción y la vinculación de principios politécnicos a las necesidades específicas de la Unión Soviética. Es ésta la línea de pensamiento que orientó la práctica de Makarenko.

Sin embargo, el llevar al terreno de los hechos las orientaciones educativas para transformar la escuela en sentido socialista (o sea, imponiéndole carácter colectivista y productivo) no resultó de ninguna manera fácil para Makarenko; maestro elemental desde 1905 y director didáctico en 1917, fue nombrado director de la colonia educativa para niños y jóvenes delincuentes en 1920, cargo que desempeñó hasta 1928, cuando fue enviado a dirigir la "comuna de trabajo Félix Dzerzhinski", dedicada a la educación de niños normales en una sociedad soviética ya más asentada. De su actividad en estas comunas surgen sus libros "Poema Pedagógico" (1935) y "Banderas en las Torres" (1938), en los que relata sus experiencias docentes, además de incluir meditaciones pedagógicas.

En los años posteriores a la revolución de 1917, se respiraba un clima general de efervescencia emancipadora en la pedagogía soviética, pues habiendo liberado el socialismo al hombre era lógico extenderse al campo educativo. Este ambiente favoreció la difusión, a veces experimentalmente, de teorías y métodos del extranjero que pretendían conectar la escuela con la vida y la transformación final de la primera, dándose el caso además, de que *"se le otorgó ilimitada confianza a las fuerzas espontáneas del niño."*¹⁷

17. ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogía. p. 680.

En cambio, Makarenko era partidario de una pedagogía dura, la cual para funcionar requería el exigir mucho a los educandos, la formación de una firme disciplina y aplicar un gran esfuerzo para la realización correcta de las actividades. Nó le concedía valor a las teorías pedagógicas existentes por considerarlas carentes de sustento real, es decir, de técnicas, métodos, instrumentos, algo más útil que solo frases retóricas.

Sin una base sólida para él, de la cual partir, enfrentó el reto de dirigir las dos comunas guiándose por el ideal revolucionario de transformar las conciencias para lograr el sueño comunista. El sentido de solidaridad colectiva, surgida de la ambición de lograr objetivos concretos y con utilidad real y trascendente, fue la llave que le permitió alcanzar éxito en sus empresas pedagógicas, pero los métodos que utilizó para lograr aquello continúan provocando polémica entre los analistas de su obra. Precisamente, las singularidades de su hacer es lo que a continuación pretendemos examinar.

2.1.1 Formas de interacción

En este aspecto, Makarenko no da concesiones: el maestro es el guía, el orientador y el director de las actividades a realizar, es el encargado de introducir a los alumnos a experiencias que les sean significativas y con un objetivo social importante. Esto último es básico en la práctica de Makarenko. Los pupilos debían embeberse del espíritu de solidaridad que era la meta a la que aspiraba Makarenko como primer paso para llegar a una integración completa de aspiraciones y objetivos. La colectividad era lo que educaba, no la relación personal,

directa, con el profesor, ni la influencia particular que pudiera ejercer sobre una determinada persona. Así, cualquier acción, por desagradable que fuera, podía ser cumplida a satisfacción si el sujeto estaba imbuido por la mística de trabajo que debía proyectar y sustentar a la colectividad, es decir, si estaba consciente de la importancia de su papel para el buen desempeño de las labores. Al alcanzar ese nivel de sociabilidad, hacía innecesario el tutelaje del maestro, pasando éste a un segundo plano. Tal nivel de organización solo sería posible planeando de forma tan cuidadosa que se tomaran en cuenta todas las posibles eventualidades que pudieran surgir, es decir, considerando los más mínimos detalles, pues son estas pequeñeces las que están mayormente presentes en nuestra cotidianidad. Esa es la responsabilidad del guía, del educador.

Aparte de organizar y guiar, el maestro debía ser modelo de conducta para los niños a su cargo. Su personalidad debía estar bien cimentada y mantener una atención permanente al acontecer de la comunidad, pues debía actuar como mediador entre conflictos, llevar el ritmo, dar las pautas, estimular los logros y colaborar con aquéllos que lo necesitaran.

Makarenko procuraba integrar equipos de trabajo con un colono al mando. Lo importante de esta estructuración era que el mando no era permanente, que a todos se les daba la oportunidad de estar al frente. Aquí podemos opinar que esta forma de proceder generaba respuestas positivas por la simple razón de que al hacerse cargo de la dirección de un equipo, cualquier alumno se daba cuenta cabal de la gran responsabilidad que implicaba el lograr un resultado satisfactorio para todos, y al pasar el timón a otro y ser un miembro más del equipo, podía com-

prender la carga que tenía encima su compañero "director", y trabajar de una manera más disciplinada y activa.

Visto de esta manera, los éxitos beneficiaban a los equipos de dos formas: por un lado el compañerismo y la cohesión, y por otro el aumento en la autoestima de cada miembro, que provocaba a su vez más entusiasmo y dinamismo, actitudes que los impulsaba al logro de objetivos más complicados y ambiciosos.

2.1.2 Valores

El tipo de personalidad que aspiraba a obtener Makarenko requería la integración de ciertas cualidades de tipo físico, intelectual y moral. El mismo se presenta como un hombre duro, austero, parco en sus manifestaciones sentimentales, infatigable, siempre orientado a la consecución de sus metas formativas; todo lo anterior impelido por su deseo de ayudar a la consolidación del Estado-Nación soviético.

En el aspecto físico, anhelaba forjar seres humanos fuertes, dispuestos a la actividad severa si era necesario y aptos para realizarla favorablemente. Ello supone la idea del goce de una buena salud sobre la base de hábitos alimenticios sanos, nociones básicas de cuidado personal y atención médica adecuada, aunque Makarenko no lo menciona en sus libros.

El nivel de efectividad que exigía Makarenko encerraba la consigna de una meticulosa planeación y el utilizar formas de organización que obligaba a los

educandos a estar permanentemente alertas, sabedores de que un error podía arruinar las expectativas del colectivo y desembocar en retraso, molestias y frustración. La disciplina era necesaria, no como un camino, sino como un fin de la educación, pues según lo entendía Makarenko, si había disciplina, se hacía innecesaria la vigilancia del maestro, ya que cada individuo sabía lo que tenía que hacer. La obediencia estaba presente pero no como forma de sumisión sino como un medio de que los objetivos de la colectividad progresaran. No puede ser menos en una sociedad que precisamente tenía como fin la desaparición de las clases sociales y la explotación del hombre por el colectivismo, la solidaridad, la anteposición de los intereses del todo a los intereses de una sola persona. Y sobre todo, *"Un profundo sentimiento del deber y de la responsabilidad para los objetivos de la sociedad soviética (...) sentimiento que debe nacer no del temor al castigo, sino de la incomodidad e inhibición que se siente para realizar un acto que está en pugna con la moral soviética."*¹⁸

El concepto de "moral soviética" es relevante para Makarenko e influye de manera importante en sus acciones. Su militancia política le lleva a expresar que: *"La educación es la expresión del credo político del pedagogo y que sus conocimientos no juegan más que un papel auxiliar."*¹⁹

La formación intelectual fue uno de los aspectos que altamente consideró la escuela de Makarenko. No se trataba de lograr eminencias de la cultura, pero sí de proporcionar las nociones básicas del saber humano en las diversas materias.

18. PALACIOS, Jesús. *op. cit.* p. 369.

19. A.S. Makarenko. Citado por Jesús Palacios en La Cuestión Escolar. p. 366.

Aunado a ello estaba la instrucción política, pues los ciudadanos debían no solo conocer la historia de su patria, sino admirarla y sentir respeto y orgullo.

La combinación de formación cultural y política se complementaba con otras actividades que de cuando en cuando se presentaban como discursos, representaciones teatrales, o reuniones con jóvenes comunistas que le daban mayor profundidad al proceso de transformación del comunismo.

No queremos concluir este análisis sin recordar cuál fue el estilo de Makarenko sintetizado en palabras de dos historiadores de la Pedagogía: *"Solo una sociedad que impone tareas importantes y obliga a realizar esfuerzos logra desarrollar en verdad y positivamente las potencias del niño y del joven."*²⁰

2.2 La escuela de Celestin Freinet

Según la crítica que hace Celestin Freinet (1896-1966) a la pedagogía tradicional, manifiesta la forma en cómo se ha llevado a cabo el proceso educativo, situando a la escuela tradicional al margen de la vida.

Existen muchos investigadores como: Montessori, Decroly, Ferrière, Dewey, Piaget, entre otros, dice Freinet, que dentro de sus aportaciones no toman importancia a la práctica pedagógica, tampoco al medio ambiente del alumno, ni de la realidad problemática que viven los maestros dentro de las aulas; todo esto permite que la educación se torne en el intelectualismo, verbalismo y

20. ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. *op. cit.* p. 682.

autoritarismo. Freinet menciona que una de las causas fundamentales se encuentra en el terreno en que ella crece:

"La sociedad capitalista. El trabajo esclavizante, la avaricia y el desorden capitalista matan a la escuela y llevan al tipo de decadencia tan familiar al capitalismo: la decadencia y la muerte de la escuela son el resultado del formidable desarrollo de capitalismo... La escuela actual es hija y esclava del capitalismo."²¹

De esta forma, la orientación de la escuela no es sino consecuencia de los conceptos sociales dominantes, pretendiendo separar la educación de la vida, aislar la escuela de los hechos sociales y políticos que la determinan y la condicionan; encaminada a formar hombre dóciles, pasivos e ignorantes de los problemas que nos afectan. Freinet se opone a esta manera de educar al niño, llevándolo al fracaso.

Propone una pedagogía unitaria y dinámica involucrando al niño con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y su entorno; considera que ésta es la única forma de despojar la educación de la mística aristocrática. En sus grandes ideas le da mucha importancia al trato que al niño se le debe dar, situándolo en un lugar especial. Dice que es el alumno el principal protagonista en el proceso educativo, donde el maestro debe actuar como un organizador.

En este sentido, Freinet va en contra de los métodos tradicionales, fríos,

21. FREINET, Celestin. Citado por Palacios, Jesús en La Cuestión Escolar. p. 92.

que bloquearán cualquier intento por mejorar la educación. Esta escuela busca nuevas alternativas para realizar cambios que den frutos hacia una escuela para la vida. Para esto propone las técnicas Freinet, tratando de cortar de raíz las usadas en épocas pasadas; entre sus reflexiones visualiza la manera en cómo los tiempos están cambiando en todos los campos de la sociedad y expresa su preocupación por la educación estacionaria e invita al mundo diciendo:

*"Nosotros podemos intentar también la modernización de los instrumentos escolares, el mejoramiento de su técnicas, para cambiar progresivamente las relaciones entre la escuela y la vida, entre los niños y los maestros, para adaptar o readaptar la escuela al medio, para un mejor rendimiento de nuestros esfuerzos comunes."*²²

2.2.1 Formas de Interacción

Freinet dice que para poner en práctica su pedagogía, el maestro debe de modificar completamente su actitud y su práctica con respecto a la pedagogía tradicional. Anteriormente el maestro asumía el papel de predicador y golpeaba ferozmente a los niños, se practicaban mucho los castigos, era excesivamente autoritario, donde se le imponía al alumno y esto provocaba una reacción en el mismo sentido, violenta o la pasividad medrosa, que buscaba sólo no molestar al profesor o persona que la imponía.

Freinet propone que la escuela moderna necesita de maestros que: *"asuman un papel antiautoritario; realizando un esfuerzo para sustraer al niño del*

22. FREINET, Celestin. Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. p. 4.

dogmatismo y de autoritarismos disciplinarios e intelectuales, a dar al niño conciencia de su fuerza y a convertirlo en actor de su propio porvenir en el seno de la gran acción colectiva."²³

El maestro debe tener la capacidad de crear un ambiente agradable en las aulas con sus alumnos y que haga posible el aprendizaje; tratando de que ese ambiente sea de colaboración para con sus alumnos y viceversa; organizando el material a utilizar y la vida comunitaria de su escuela, dedicándose menos a enseñar y más a dejar vivir, a organizar el trabajo y no bloquear el impulso vital del niño; el niño mismo es quien debe educarse, elevarse, con la ayuda del adulto.

En este sentido, Freinet puntualiza que al niño se le debe tener respeto para que él lo tenga hacia el maestro; se necesita que el maestro conozca y dé la debida importancia a sus intereses e inquietudes sociales; esto conllevará a establecer una educación democrática, dando las herramientas necesarias para la socialización y capacitación para enfrentarse a obstáculos que surjan en las demás etapas de desarrollo.

Si el maestro sigue esa directriz, según Freinet, el alumno podrá formarse para la vida, dentro de un ambiente escolar óptimo y en una realidad de gran formación.

Freinet hace relevancia en la interacción del alumno con su entorno social, con su comunidad escolar, con sus maestros, es decir, con la vida que es la realidad y la naturaliza del ser humano. Dice: *"que la escuela tiene que ir al*

23. FREINET, Elise. Citado por Palacios Jesús en La Cuestión Escolar. p. 112.

*encuentro de la vida para servirla y, basándose en ella, dar un dinamismo y una motivación a la educación."*²⁴

Para lograr esto debemos dejar de practicar acciones tradicionales, abandonar medidas autoritarias; se necesita que el maestro tenga relación muy estrecha con sus alumnos, padres de familia, con su entorno social; es con ellos donde se sentarán las bases para el proceso educativo, intentando crear un ambiente óptimo, agradable para la comunidad escolar; esto permitirá a maestros y alumnos interactuar en función de lograr con mayor firmeza una educación para la vida.

Freinet deja claro que la escuela contra la vida es la que se centra fundamentalmente en el adulto, y la escuela por la vida y para la vida es la que se centra en el niño y una verdadera educación. Esto conlleva a crear una pedagogía que parta del educando, fundados en una realidad dinámica, dejando a un lado la simple pedagogía del rendimiento escolar, la cual crea limitaciones que no permiten evaluar con justicia las posibilidades del niño; pero cuando se le libera y se le da la oportunidad de que descubra y vaya abriendo sus horizontes y cree sus propias conjeturas, esto va a permitir arrojar resultados positivos, estableciendo una pedagogía moderna enraizada en la vida del educando. Implementando actividades escolares vivas, ligadas al interés profundo del niño, la práctica de estas actividades genera dinamismo y provecho pedagógico. Cuando la educación no se da en este sentido, debilitará todo tipo de interacciones de la naturaleza misma, surgirá el aburrimiento, desinterés y brotes de indisciplina. Para Freinet el problema disciplinario pasa a segundo término, puntualiza que con una buena

24. PALACIOS, Jesús. *op. cit.* p. 96.

organización material, técnica y pedagógica utilizada dentro del aula aminorará o se extinguirá el problema de conducta, siendo ésta la idea de la escuela nueva.

2.2.2 Valores

Entre las ideas que expresa Freinet, destacan valores que según el autor son básicos para una pedagogía moderna, llena de estrategias pedagógicas, que servirán para consolidar la preparación total del individuo. Hace mención de la importancia que tiene la educación por el trabajo, descartando la idea de que el origen de todos los conocimientos es la razón, y que la acción, la experiencia y el ejercicio deben ser experimentados en el proceso de la vida, siendo la actividad la que ayudará a la realización de estos hechos.

Una de las tareas esenciales de esta pedagogía del trabajo es crear una atmósfera laboral y preparar, experimentar y difundir las técnicas que, transformando profundamente la educación, hagan esta tarea accesible a los niños, productiva y formativa. Para la vida escolar, Freinet dice que el trabajo-juego debe estar al nivel del niño, mover normal y armónicamente los músculos, los sentidos y la inteligencia, que respondan a las necesidades del individuo para que tenga una utilidad social. Para Freinet, el trabajo es una de las bases para su construcción pedagógica, *"Es como un animador, el motor de la vida desde la primera infancia, y es, asimismo, una fuente de salud y dinamismo a nivel de lo individual y lo social, según el cual, en fin, el niño juega cuando el trabajo no ha logrado agotar toda su actividad."*²⁵

25. PALACIOS, Jesús. *op. cit.* p. 100.

Afirma, que en la medida que se organice el trabajo se resolverán problemas de orden y de disciplina. Surgirá un orden espontáneo no exento de reglas y disciplinas; limitando las intervenciones del maestro, concretándose solo a ayudar y a aconsejar. De esta manera se logrará una disciplina donde el alumno interioriza los valores morales de solidaridad, afectividad, trabajo, atendiendo a una conducta más positiva de acuerdo al medio en que se desarrolla. Esto permite abandonar acciones negativas que se usaban con frecuencia en la escuela tradicional, donde se daban como un orden y una disciplina formal y superficiales que se mantiene por un sistema de sanciones que el propio maestro les imponía.

Freinet escribe que no es necesario preguntarse si los niños son obedientes o tranquilos, sino si trabajan con entusiasmo y provecho. Debe ser necesario que el maestro promueva actividades didácticas que realmente interesen y respondan a las necesidades funcionales del niño. Es así como el alumno va a concentrar toda su energía y disciplina en la organización del trabajo sin requerir de una poca vigilancia.

2.3 La escuela de A.S. Neill: Summerhill

Neill, Alexander Sutherland (1883-1973), fue un pedagogo británico partidario de una educación libre y enemigo del autoritarismo imperante en el sistema educativo de su época. Fundó la famosa escuela de Summerhill (1921), en la que los alumnos establecían sus propias reglas.

Neill comentaba que ésta es la era de los peritos y especialistas, por ejem-

plo, si se llama al plomero o al cirujano especializado, siempre aceptamos sus veredictos o habilidades. Pero existe un campo en el que todo el mundo se siente especialista: el de la educación. Los padres no consideran al profesor como un experto y ponen en tela de juicio sus ideas. Solo aceptan como verdaderos los conocimientos de las materias que imparten.

Para Neill, la escuela es una prolongación del hogar; la disciplina en éste conduce en forma automática a la disciplina en aquélla y así como el niño es moldeado en su casa, lo sigue siendo en la escuela. Los padres quieren escuelas donde prive una rigurosas disciplina, porque el hogar es una fundación de tipo patriarcal. La escuela se sustenta en la tradición de mantener como inferior, como un ser pasivo y respetuoso. Por si ello no bastara, se dedica a desarrollar una "magnífica" labor al concentrarse a estimular solo la mente del niño y reprimir su vida emotiva, su necesidad creativa.

Esto resulta del agrado de los padres porque como a ellos nunca se les permitió vivir o amar a su manera, convirtiéndose en esclavos, no pueden visualizar en qué consiste la libertad. Temerosos de vivir, quieren cerciorarse de que sus hijos se enfrentarán a la vida con temor. De ahí que depositen su fe en aquellos hombres a la antigua que dirigen a la juventud con su absurdo sistema de exámenes.

Dice Neill que la educación es hija y se apoya en el sistema capitalista. Este sistema impone una sociedad basada en una clara separación entre las clases sociales: ricos y pobres. La educación de este sistema no puede ser reformada,

pues esta reforma sería en beneficio de la clase alta. La única alternativa es derrocar al sistema. Los dirigentes saben que si la educación liberara al hombre, se rompería la base social y borraría a ese sistema podrido. Por eso promueven una educación que enseñe contenidos inútiles, sin importancia positiva. Así es como lo ve el propio Neill:

"En la perrera o en la guardería, tanto los perros como los humanos deben mantenerse limpios, sin ladrar en demasía, obedecer sin demora al silbato, así como tomar los alimentos cuando así se lo indiquen. Somos muchos los testigos de cómo cien mil perros meneaban complacidos el rabo en Templehof, Berlín, cuando en 1935, Hitler, el gran domador, silbaba sus órdenes. El fascismo empezó y empieza en la guardería con la primera interferencia en la naturaleza del niño".²⁶

Tanto en la sociedad como en la escuela se presentaban dos posibilidades: la disciplina o la libertad, el fascismo o la democracia. Neill se niega a hacer el papel de mediador entre la sociedad y los niños, se niega a convertirse en un agente de la ideología burguesa. Solo es el mediador entre él mismo y los niños en el marco del grupo.

Así, Neill se convierte en el representante de un principio de realidad no represivo que insta en colaboración con los niños. La familia y la escuela son los agentes perpetuadores del *statu quo*. La familia es, según Neill, un gobierno en miniatura: *"tiene su regente, su disciplina, su obediencia, sus leyes respecto de los miembros del hogar. El hogar tiende hacia el honor y la estimulación, la*

26. A.S. Neill. Padres problemas y los problemas de los padres. p. 12.

consistencia y la pureza sexual... como la escuela, los hogares a producir ciudadanos sumisos".²⁷

Los padres imponen la autoridad de sus propios padres, porque cada hombre lleva en sí a su propio padre y cada mujer a su propia madre. Es la imposición de esta rígida autoridad lo que alimenta el odio, y con él, el niño problema.

El autoritarismo de los padres, su odio, es el que convierte al niño en un problema así como el odio de la sociedad convierte al adolescente en un delincuente. Solo la libertad y el amor son, según Neill, la salvación. La escuela (el otro agente mediador) es el cuartel del gobierno donde el papel del maestro es el de un subordinado. El fin de ella es producir seres sumisos y no es otra cosa sino la prolongación del hogar; la disciplina de ésta continúa en aquélla y queda lejos de curar la influencia negativa de la familia, más bien la expande. De esta manera, el maestro es padre y controla a un hogar con muchos hijos.

Claro está que el problema no es en sí el maestro, sino la propia escuela. Esta implica un edificio, una trasmisión de su cultura y sus valores y no de sus aspectos más dinámicos. Las escuelas se acomodan a la lentitud de un mundo en el que cada vez hay más tareas que no responden al interés por hacerlas. Se mantiene la mentira de que la sumisión y la aplicación son virtudes y de que las asignaturas son educación. A niños activos se les obliga a sentarse para que

27. A.S. Neill. *Maestros Problemas*. p. 22. Citado en PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. p. 186.

aprendan cosas inútiles y quieren que se conviertan en enciclopedias ambulantes. Prefieren que el niño aprenda poesía en lugar de aprender a escribir versos; prefieren que se lea a grandes escritores en lugar de fomentar la creación de obras de teatro; prefieren la memoria a la creatividad; dan cualquier cosa, menos educación.

Con estas condiciones, la labor del maestro es muy difícil. Todo lo tiene en contra: el edificio, la falta de espacio para jugar, las prácticas colectivas sin sentido. Es muy poco lo que puede hacer el maestro en escuelas así, teniendo que imponer una disciplina y una conducta a base de restricciones, aunque sepa que está desquiciando la naturaleza infantil, y los niños están en la misma situación. Ellos buscan felicidad, cariño, libertad y juegos, desean aprender cosas que les interesan y se encuentran con aburridas clases de Historia, Matemáticas, Geografía, etc., con todos los castigos. Así lo describe Neill: *"En las escuelas, la tarea principal es aprender asignaturas. La asistencia a clases es obligatoria; un niño que sea retrasado en matemáticas ha de sentarse allí y hacerlo lo mejor que pueda. Tiene que haber disciplina y ausencia de ruidos, y los niños libres hacen un ruido tremendo"*.²⁸

Ante todo lo que Neill encuentra, propone su propia escuela: Summerhill. Summerhill es una organización en común que está contra la jerarquía, la familia, la escuela, la religión y el ejército, y a favor de la igualdad, la libertad, el amor y la vida.

28. A.S. NEILL. *Hablando sobre Summerhill*. Citado por Palacios, Jesús. *op. cit.*

2.3.1 Formas de interacción

Summerhill es un internado de 50 a 70 niños de ambos sexos, con edades que van desde los cuatro a los diecisiete años, a ninguno de los cuales se les ha inculcado temor hacia los maestros, y todos ellos son libres de asistir o no a clases; asimismo, pueden jugar o fumar si a ellos les place y fijan leyes para la comunidad.

Es una escuela en la que el niño puede, durante todo el día, hacer lo que le venga en gana mientras no altere la vida y la tranquilidad de los demás. Sus imposiciones son mínimas relativas a los horarios de sueño y de comida y a la seguridad de los niños y de la escuela.

Ellos mismos se autogobiernan, pues cada sábado realizan una asamblea general en la cual participan tanto profesores como alumnos, con igual derecho al voto y a la participación. En esta asamblea se decide todo lo relacionado con la vida social o del grupo, incluidos los castigos.

Lo que Neill buscaba era una escuela que se acomodara a los niños y no al revés, donde se viviera el tipo de vida que ellos quisieran. Su esencia es la libertad entendida ésta como condición necesaria de la educación; libertad que implica no intervenir en el desarrollo del niño y no ejercer presión sobre él, dejándole que se forme sus propios ideales y su propia forma de vida.

Mientras que en una escuela cualquiera, la planificación escolar se preocupa

de la forma de producir profesores o mecánicos, Neill no se interesa por la forma de obtener de las escuelas gente más feliz, más sincera, menos neurótica. Lo que él intenta es quitar el aparato represivo que elimina el camino de la libre expresión y la autorrealización. Para Neill, el campo familiar se queda corto para el niño, un campo en el cual, en un ambiente libre y sin modelos, pueda desarrollar libremente su inteligencia y su emotividad. Para ello, trata al niño como igual, respetando su individualidad y su personalidad, dándole los mismo derechos que a los adultos de la comunidad. Decididamente se pone de parte del niño y le da amor y protección.

Por otra parte, Neill ofrecía, al igual que los demás profesores de su escuela, el ejemplo constante y vivo de lo que era vivir la libertad en el respeto, de lo que era amar sin poseer, de lo que era aceptar al niño sin condiciones. Conocía a los niños a la perfección y sabía de su pasado, sus problemas, etc., y así los aceptaba. Él decía que Summerhill no es una escuela, sino una forma de vida. Esto da como resultado un grupo de niños felices, sinceros, ocupados, que nunca se muestran groseros, rara vez agresivos. Se someten a exámenes cuando se requiere y en esta escuela no existe educación moral alguna, ni religiosa, ni preocupaciones por moldear el carácter, y el resultado no es el de una banda de rufianes dedicándose a romper cristales e insultar a los profesores, sino una comunidad de seres sociables, con costumbres naturales y muy considerados con los demás.

2.3.2 Valores

Entendidos en este caso como los principios en que se basa la escuela de

Summerhill, hablan de la confianza en la naturaleza del niño, la finalidad de la educación, la libertad, la autorregulación, el autogobierno, corazones no cabezas y la terapia de Summerhill.

La confianza en la naturaleza del niño

Neill comentaba que el niño es naturalmente bueno y que siempre está encaminado al bien de manera positiva. Dice Neill: *"Puedo esperar y ver durante años cómo un niño alcanza o no algunos pequeños progresos sin que ello afecte mi convencimiento pleno de que al final logrará tener éxito en la vida"*.²⁹

Así como Neill confía en el niño, confía también en la humanidad de quien dice que tiene un poder natural de levantarse y vencer a los males que le aquejan. Pero también decía que para que el niño sea bueno existen ciertas condiciones. Una de ellas es dejarlo entregado a sí mismo, sin imposiciones de comportamiento; de esta manera surgirá todo lo positivo que el niño tiene y su desarrollo será total.

Por el contrario, en la escuela tradicional, mientras más educación se le brinda al niño, menos atención pone. Esto se debe a que las actividades que se le plantean no responden a los intereses de ellos y por eso muestran apatía al trabajo.

Tanto los adultos como la escuela, desvirtúan y echan a perder la naturaleza positiva del niño. Por un lado, los padres que le prohíben al niño multitud de

29. PALACIOS, Jesús. *Vid. Op. Cit.* p. 193.

cosas y le enseñan el evangelio del pecado original y, por otro, la escuela, que engrandece esas prohibiciones y pervierte los instintos naturales del niño.

Finalidad de la educación

Considera Neill que la educación debe de vencer a ese mundo enfermo y neurótico en que vivimos. La finalidad de la educación sería enseñar a la gente cómo vivir, capacitar al niño para llegar a una vida plena, proporcionarles una vida equilibrada para que puedan ser felices. Esto es lo que Summerhill pretende: *"Los objetivos de nuestra escuela tienden a otorgar al niño felicidad, valentía y bondad. En suma, apuntamos a producir un adulto equilibrado que no llegue a estar a merced de los presupuestos del sistema ni de la demagogia"*.³⁰

Al niño se le debe dar amor, no odio ni golpes. No se le deben inculcar principios ni valores pues la intervención del adulto lo pervierte; pero si lo deja libre para escoger, escoge el bien, puesto que los niños se vuelven automáticamente buenos cuando se logra destruir toda la educación moral que han recibido.

Libertad

Quizás esta sola palabra engloba de una manera más característica lo que es Summerhill, ya que ahí lo más importante es la libertad. Para Neill, libertad significa hacer lo que se quiera mientras no se lastime la libertad de los demás. El niño podrá hacer lo que desee con su propia vida, pero no deberá perturbar la de

30. PALACIOS, Jesús. *Op. Cit.* p. 195.

sus compañeros o su familia. De esta forma, se evita que caigan en el libertinaje. Ellos mismos elaboran una lista de lo que consideran como una violación de los derechos de otros. Además existen las reglas establecidas por Neill, que son relativas a la salud y seguridad de los niños. Ellos mismos se cierran los caminos, pues podrán hacer lo que quieran solo en los casos que le afecten a él.

Autorregulación

Como ya se ha mencionado, Neill estaba solamente en contra de que al niño se le impusieran las reglas o la forma en que se debe comportar, pues lo consideraba innecesario ya que ellos aprenderán por su conducta y a su debido tiempo lo que es bueno y lo que es malo, lo que es conveniente y lo que no. Así el niño aprende a controlar su comportamiento y genera una serie de conductas autocontroladas. Este es el principio de autorregulación de Neill y que lo puso en práctica en su escuela y con su propia hija.

Al respecto, dice Neill: *"Autorregulación quiere decir comportarse por voluntad de uno mismo, no en virtud de una fuerza externa; el niño moldeado, por el contrario, carece de voluntad en sí mismo: es una réplica de sus padres."*³¹

Autogobierno

El niño no es un ser aislado que pueda desarrollarse suficientemente con sus propias posibilidades. En la escuela en especial, está rodeado de otros niños

31. PALACIOS, Jesús. *op. cit.* p. 201.

con quienes está en constante interacción y el principio fundamental regulador es la libertad, y para que esta libertad sea total, el maestro deberá renunciar a toda autoridad, a toda pretensión jerárquica. Y en la escuela de Neill la vida social es controlada por los propios niños y no por otras personas.

Ellos mismos organizan su convivencia en todos los aspectos. Incluso existe un tribunal que estudia las infracciones y que cada semana es renovado. Y en los tribunales infantiles que ellos mismos dirigen, existe un clima de tolerancia y justificación. Como se puede notar, el autogobierno es el reflejo de la autorregulación, solo que ya en el ámbito social.

El autogobierno, dice Neill, aporta dos grandes ventajas. La primera que, en contra de lo que se espera, una escuela que se autogobierna es una escuela llena de autoridad, y la segunda es su enorme potencial educativo ya que, comentaba Neill, la asamblea escolar semanal, tiene más valor que el programa de una semana de materias escolares.

Corazones, no cabezas

Neill siempre dijo que la actividad escolar estaba encaminada a atender solo la mente y menospreciaba los corazones de los niños, mientras que para él, las emociones deben ser primordiales y en las escuelas se deben crear las condiciones necesarias para que las emociones se desarrollen y expresen en libertad. Lo primero que se debe hacer es suprimir el miedo, el cual debe ser absolutamente quitado de la educación, pues mientras éste se siga transmitiendo no se podrán

lograr los verdaderos objetivos y la vida del niño no podrá ser plena. Una de las formas de erradicar el miedo, es evitando que tenga sentimientos de culpa, sin enseñanzas moralizadoras por ejemplo sobre el sexo, y así se convierta en un adolescente sano. El camino adecuado es el de una escuela libre donde el amor es el más importante, con una relación adulto-niño llena de cariño basado en la aprobación y el reconocimiento que el adulto siente por el niño.

La terapia de Summerhill

Cuando los niños de la escuela de Summerhill presentaban algún síntoma neurótico en particular, la forma de Neill de curarlos consistía en aprobar plenamente ese síntoma neurótico y le daba plena libertad de manifestarse a su antojo. También les daba lecciones privadas y además les proporcionaba una atmósfera amorosa, aprobatoria y permisiva que dejaba al niño desenvolverse, descansar y ser él mismo.

Neill creía que gracias al análisis que hacía en sus lecciones privadas los niños se curaban, pero luego observó que había niños que se curaban sin asistir a esas lecciones privadas, y concluyó que lo que de verdad funcionaba era la libertad que daba a los niños la posibilidad de ser ellos mismos. Esto llevó a Neill a expresar: *"A decir verdad, tengo mucha mayor fe en la libertad del ambiente que en el tratamiento psicológico y, si no fuera porque se trata de un problema complejo, dejaría que fuera solo el ambiente quien realizara todo el trabajo."*³²

32. Citado por Palacios, Jesús. *op. cit.* p. 206.

Sin embargo, siempre se debe contar con el amor y el apoyo de los adultos. Neill confiaba muchísimo en la fuerza del amor, el cual llevaría a los niños de su escuela a ser felices, y cuando fueran padres, no intentarían educar a sus hijos a su imagen y semejanza, sino que los protegerían y cuidarían en su libertad.

2.4 La Escuela Rural Mexicana

La población de México se divide en dos sectores: el rural y el urbano. El sector rural, tres veces mayor que el urbano, reside diseminado en el campo, en donde por falta de contactos sociales, la vida humana se desenvuelve tan lenta y difícil, que no ha podido alcanzar los peldaños superiores de la escala de la cultura. El sector rural se ha manifestado de una manera conservadora, ha estado estancado, ha permanecido estacionario y es reacio a todo lo que significa progreso.

Comparado con el sector urbano, la diferencia entre ambos está muy marcada; en este sector la gente es progresiva y avanza por un sendero cultural más óptimo, no solamente en conocimientos, sino también las creencias, las artes, las normas morales, las formas de trabajo y la recreación, las leyes, costumbres, etc. En los centros urbanos la cultura ha encontrado su medio más propicio para desenvolverse alcanzando niveles más altos. Sin duda alguna los dos sectores persiguen los mismos propósitos, pero realizándose en contextos muy distintos.

La Escuela Rural Mexicana surge como una nueva filosofía educativa emanada de la revolución mexicana que, no satisfecha con el tipo de educación

formal y autoritaria de la época del porfiriato, ni con las escuelas rudimentarias creadas en el período del Licenciado León de la Barra en 1911, estas escuelas no promovían nada en favor de los campesinos, tampoco establecían una educación integral donde se involucrara a jóvenes y adultos, no promovía, ni facilitaba, ni ayudaba a cambiar la situación del hombre, de la familia y de la comunidad para hacer posible el avance de la vida social.

Esto abrió las puertas para que una educación verdadera fuera centrada en la vida del campesino revolucionario, en sus necesidades, y diera satisfacción a los ideales políticos, económicos y sociales de esos tiempos. La nueva filosofía educativa rompió de manera abierta y tajante, con las viejas tendencias tradicionalistas que hicieron de la enseñanza abstracta el supremo ideal.

La Escuela Rural y su máximo exponente, el maestro Rafael Ramírez Castañeda (1885-1959), tiene auge a partir de 1920, que fue la fase del caudillismo y fungía como presidente de México el general Alvaro Obregón, hasta 1940, con la educación socialista y el poder ejecutivo en manos del general Lázaro Cárdenas, iniciando la fase del presidencialismo.

Rafael Ramírez nace el 31 de diciembre de 1885, en Las Vigas, Veracruz, y muere en el D.F. el 29 de mayo de 1959. En sus trabajos y sus ideales como maestro rural, establece las Misiones Culturales, la Casa del Pueblo y la Escuela Normal Rural, con la necesidad y fundamental objetivo de mejorar la preparación de los maestros rurales en servicio.

En un artículo acerca de los "Nuevos Rumbos de la Didáctica", señala como propósito de la escuela primaria: desarrollar mental y físicamente a los individuos, capacitarlos para comprender el mundo y las relaciones sociales; desarrollar el pensamiento analítico y la adquisición de conocimientos comunes, favorecer la educación estética; en general, hacer del hombre un ser normal física y mentalmente. En ese sentido, Ramírez concibe la labor que desempeñará la escuela con una triple función:

- 1.- Transmitir a las generaciones, la herencia espiritual de la raza;*
- 2.- Acelerar el trabajo de integración, socializando acertada y completamente a los niños con el grupo maduro de la comunidad;*
- y*
- 3.- Estimular los diversos intereses sociales para asegurar la continuidad del progreso".³³*

Fue una escuela profundamente nacionalista, ya que logró despertar la conciencia de muchos mexicanos en el campo para solucionar sus problemas, haciéndolos sentir parte substancial del país. Con la intensa unión que mantuvo entre las actividades escolares y las necesidades de la comunidad rural, logró conjuntar en su acción al maestro, la escuela y el campo, tanto que se podría definir como escuela del campo.

2.4.1 Formas de interacción

En la escuela rural, Rafael Ramírez, gran maestro que participó brillante-

33. LOYO, Engracia (comp). La Casa del Pueblo y el Maestro Rural Mexicano. p. 151.

mente en la formación y consolidación de esta escuela, se refiere principalmente al docente del ámbito rural. Afirma que éste tiene que realizar una labor triple: enseñar a los niños, a los adultos y contribuir al mejoramiento material de la comunidad. El maestro radica en la comunidad donde labora y tiene una relación permanente con los integrantes de la comunidad; por la noche atiende a los adultos y los analfabetas, realiza una amplia actividad de trabajo social y se convierte en el líder social; es gestor de los asuntos agrarios ante otras instancias. La misión del docente era por encima de todo, la de un individuo que dedicaba todo su tiempo, capacidad y esfuerzo a esa tarea; debía tener ante todo vocación; pero aunado a esto se le pedía capacidad profesional y de liderazgo; aunque desafortunadamente lo que menos tenía era una verdadera preparación profesional. Por la influencia que recibe del Dr. Dewey, pugna por una educación activa centrada en los intereses del alumno: *"como la que se imparte a través de actividades plenas de sentido y de propósitos y cuya necesidad haya sido percibida y sentida claramente por los niños"*.³⁴

Se le da un giro a la concepción errónea que los maestros de las generaciones pasadas tenían de la enseñanza, conocida con una expresión como de la receptividad o también como de la pasividad; donde el alumno debería de permanecer inmóvil y quieto pendiente de la palabra del maestro, considerado como un sabio.

Pasó a practicarse una nueva metodología de la enseñanza, que se dirigía

34. AGUIRRE, Beltrán Gonzalo (comp). Rafael Ramírez. La Escuela Rural Mexicana. p. 84.

solamente a la conducta o proceder del maestro olvidando por completo el comportamiento del alumno. Se olvidó del sentido europeo de la cultura; llevando a cabo una pedagogía que el pueblo mexicano ya necesitaba, dando importancia a la dignidad de la persona humana, la igualdad y la vigencia de la libertad y la democracia en las relaciones de maestros, alumnos y vecinos.

Ramírez propone una teoría que se había estudiado, denominada doctrina de la "autoactividad", referida solo al comportamiento de los alumnos, tratando de mantenerlos activos cada vez que haya necesidad de que aprendan algo. Estas actividades debían responder a los intereses de los alumnos y a las necesidades que imperaban.

Se trataba que el maestro realizara una enseñanza, provocando la actividad de los niños, estimularla constantemente, encauzarla bien, creando un ambiente agradable para el proceso educativo. El docente tenía que tener un buen tacto para tratar a los campesinos, para poder introducir en ellos ideas de cambio en sus mentalidades. *"Uno de los objetivos inmediato y directo del esfuerzo educativo rural no ha de ser el individuo aislado, sino la unidad social en su conjunto"*.³⁵

En este sentido, Rafael Ramírez pugna por medio de la educación rural conectar a todos los campos de la sociedad; vinculando a los jóvenes y a los adultos, con la intención de crear mejores condiciones, transportando a la gente a planos cada vez "más elevados"; de lo contrario, el progreso en el sector rural seguirá como hasta la actualidad, estancado.

35. LOYO, Engracia. *op. cit.* p. 185.

El esfuerzo realizado en el período de 1920 a 1940, fue profundamente motivante; la Escuela Rural no se concretó solamente a educar a los niños en la escuela, sino que también involucró otras que Ramírez llama "agencias de educación", como: el hogar, los centros de trabajo, los de recreación, la comunidad misma con sus instituciones y su vida social. A pesar de que en ese tiempo, el maestro era más empírico que académico, su manera de interactuar era brillante, se respiraba un ambiente agradable de cooperativismo, colectividad y respeto mutuo entre maestro, padre de familia y alumno.

La manera de educar al alumno, y entre sus orientaciones, Ramírez proponía que tenía que darse en un clima de interacción agradable; es decir, que existiera flexibilidad para con sus alumnos, dándoles la oportunidad de que se desarrollara con más libertad en todas sus actividades, permitiendo socializar a toda la población rural en pensamiento y acción; culturalizar entendiendo por esto "*la transmisión de ideas, sentimientos, costumbre y modos de vida más avanzados y racionales*".³⁶

Esta escuela trata de romper los moldes de una escuela que por muchos años estuvo imperando en nuestro país, caracterizada por tradición como autoritaria, imponiéndose a los intereses propios de los alumnos, con una disciplina rígida y castigos extremos.

Ramírez conocía algunas teorías pedagógicas que los investigadores en el

36. AGUIRRE Beltrán, Gonzalo. *op. cit.* p. 172.

mundo habían aportado al campo de la pedagogía, como: Makarenko en URSS, Celestin Freinet en Francia; Summerhill A.S. Neill en Inglaterra; todos ellos le daban otro matiz a la educación y sin duda alguna, Ramírez tomó en cuenta sus aportaciones, pero el que influyó más en él fue John Dewey con la escuela activa.

El espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y la comunidad se dejó notar profundamente en el movimiento educativo de la Escuela Rural Mexicana; idea que el maestro Rafael Ramírez consolidó hasta antes de la época de los cuarenta; después se fue reduciendo el ámbito de la Escuela Rural a una escuela en el ámbito del recinto escolar.

2.4.2 Valores

En su visión personal acerca de la escuela rural, el maestro Rafael Ramírez descarga toda su potencia profesional para mejorar las condiciones de vida en el campo y para el campo. Siguiendo esta idea, da demasiada importancia a algunos valores o principios que considera primordiales para que la escuela rural logre alcanzar los objetivos trazados, tratando de beneficiar a los campesinos y sus comunidades rurales.

Uno de tales principios es el de crear la salud en las áreas campesinas, ya que carecían en absoluto de higiene y de medidas sanitarias. El problema de higiene era tan fuerte que de ahí dependían enfermedades tan severas que acababan con familias completas. Hace referencia también a mejorar los hogares, dignificar la vida doméstica y enriquecer culturalmente la vida del grupo familiar.

Capacitar a toda la población del sector rural, para que fueran alcanzando la justicia social que tanto deseaban. Llevar hasta lo más alejado todos los instrumentos para facilitar su cultura y conocimientos más necesarios. Dentro de los valores pedagógicos, Ramírez, hace una renovación a la forma que la escuela tradicional practicaba; entre los que destaca se encuentra:

El utilitario o práctico.- Aquí maestros y alumnos tenían que estar diariamente en acción, canalizándola en la escuela, en el campo y comunidad en general.

El disciplinario.- Ramírez explica en este punto, que mientras el alumno se mantenga en constante acción que a él interese y tenga la necesidad de resolver algo, no presentará problemas extremosos de conducta, es decir, que la misma acción conlleva a mostrar conductas para la vida de relación escolar, familiar y comunal.

El socializante.- La escuela rural era el centro de una intensa vida social, involucrando a niños, jóvenes y adultos; llevándolos a todos los campos de la sociedad; poniendo a sus alcances todos los bienes culturales que de ella emanaban. Todo lo que la Escuela Rural y Ramírez pretendían era el progreso material y espiritual de las comunidades campesinas.

La labor que la Escuela Rural pretendía establecer se tornaba difícil, pero gracias al gran esfuerzo y gran vocación de muchos maestros se logró realizar. Es triste ver que en nuestra actualidad ya no exista en nuestros maestros la vocación que los maestros rurales nos enseñaron.

"En suma, la tarea de la Escuela Rural Mexicana sería la de contribuir a consolidar las conquistas que son producto de la Revolución, proponerse mejorarlas, desterrar con su acción las condiciones precarias en el campo mexicano, trabajar constantemente por el mejoramiento económico nacional, en la búsqueda por su industrialización. Y así mismo lograr con el trabajo social de las comunidades rurales la integración y construcción de la nacionalidad mexicana".³⁷

37. UPN. Política Educativa. p. 66.

CAPITULO III

EL CONCEPTO DE DISCIPLINA EN EL MARCO DE LAS CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS

No podemos hablar de disciplina a la luz de las nuevas corrientes pedagógicas, dejando de lado el papel que ocupan las interacciones en el ámbito grupal pues en las formas subyacen enfoques de enseñanza y aprendizaje. En la escuela tradicional, el castigo físico era el mecanismo de coacción más utilizado para mantener el orden en la clase, el repetir día con día la lección, el atribuir las orejas de burro al alumno más desordenado o el ponerlo al rayo del sol, hincado en el patio de honores, sosteniendo un trozo de ladrillo en cada mano; y que no decir y cuestionar de las actitudes de los profesores al mantener de rodillas a los alumnos que alteraban la clase, o el ponerlos en las esquinas del salón de clase volteando hacia la pared. Eran diversos los medios utilizados y se imponía la paz por la fuerza.

La actitud del alumno era recalcada constantemente y desde entonces se hablaba de buscar estrategias para despertar su interés por el trabajo, interés que el niño trae consigo, que es parte de sus características y que la escuela lo había hecho desvanecer. En la actualidad es común escuchar en los profesores, afirmaciones como: a partir de modernización educativa el niño es más activo, como que si la reconceptualización que se maneja teóricamente por fuerza implica el que se respete prácticamente dicha actividad en el niño cuando sabemos que esto no siempre ocurre, porque muchos profesores seguimos trabajando con esquemas

anteriores y por tanto no hemos permitido ni creado las condiciones favorables para que el niño construya el conocimiento.

La idea de respetar la actividad del niño como centro de interés de la escuela nueva, ha trascendido a la actualidad; pero en este sentido las aportaciones de la psicología educativa no han brindado la respuesta concreta al fenómeno educativo, pues sus estudios insisten en revalorizar los roles de los sujetos que participan en el proceso educativo y el reconocer las características psicoeducativas de éstos en la apropiación de los conocimientos, pero el enfoque metodológico es lo que se ha quedado un tanto corto ante las expectativas de las nuevas corrientes pedagógicas.

El establecimiento de un nuevo marco de referencia ya empieza a gestarse desde fines del siglo pasado, nuevos espacios de crisis epistemológica se han abierto para dar paso a un marco de referencia con grandes expectativas: ¿enseñar a construir el conocimientos? ¿Lo que propiamente se ha adjudicado al alumno?

El presente estudio de este capítulo pretende llegar a la reflexión y el análisis de las formas en que implícitamente estas corrientes pedagógicas contemporáneas entienden el logro de la disciplina. Quizás no aparezcan definiciones como se esperan concretamente, pero lo más probable es que éstas logren interpretarse como consecuencia de las explicaciones de las interacciones y de las formas de promover el trabajo con fines de desarrollar las habilidades y aprendizajes en los niños.

3.1 La pedagogía constructivista

La psicología científica acompañada de su surgimiento (últimas décadas del siglo XIX) ha traído consigo una relación más estrecha entre psicología y educación, pero al mismo tiempo se ha constituido una red compleja en dicha relación asimétrica.

El constructivismo como marco global de referencia de la psicología y la epistemología se ha puesto en boga en las últimas décadas para explicar, analizar los procesos de aprendizaje y crear nuevas propuestas curriculares que tiendan a reconceptualizar dichos ámbitos de enseñanza y aprendizaje.

En efecto, "La Psicología de la Educación y la Psicología de la Instrucción nos brindan en la actualidad un cuerpo considerable de conocimientos sobre los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento. Sin embargo, las informaciones sobre cómo aprenden los alumnos, pese a ser un aspecto, cuya pertinencia para avanzar en teorías de planificación y desarrollo curricular está fuera de discusión, no son suficientes; es necesario además, disponer de informaciones precisas sobre cómo los profesores pueden contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan más y mejor".³⁸

De ahí que una de las metas prioritarias de esta concepción constructivista en la educación escolar, es que ésta es, o mejor dicho, debería ser la promotora del desarrollo y crecimiento personal de los alumnos.

38. COLL, César. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. p. 14.

Pero una de sus limitaciones actuales es no poder precisar los mecanismos o procedimientos mediante los cuales los profesores puedan ejercer influencia sobre los procesos de construcción del conocimiento de sus alumnos.

Pero ¿cuál es el papel del alumno ante estas formas de interacción propuestas? Desde esta perspectiva, el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Cuando se habla de la construcción del conocimiento equivocadamente consideran algunos, que todo queda en manos del alumno y que el rol del profesor se desvaloriza.

Ocurre todo lo contrario, pues su función es un tanto más compleja porque además de favorecer en sus alumnos las condiciones de aprendizaje, también tiene que orientar su actividad en la dirección que señalan los saberes y formas culturales seleccionados como contenidos de aprendizaje; tener presente que la capacidad de aprendizaje no depende esencial o únicamente del nivel de desarrollo cognitivo o de competencia intelectual del alumno; enseñar al alumno a desarrollar su potencial.

En palabras citadas por Solé: *"Se puede y se debe enseñar a construir" y que "Si nadie puede suplir al alumno en su proceso de construcción personal, nada puede substituir la ayuda que supone la construcción pedagógica para que esa construcción pedagógica se realice".*³⁹

39. SOLE. Op cit. p. 19.

La concepción constructivista está de acuerdo en una revalorización de los contenidos de la enseñanza y en que éstos surjan de los intereses de los niños; en la conformación de actitudes y valores.

Aunque no existe una metodología didáctica constructivista, sí hay sin embargo, una estrategia general de naturaleza constructivista. Podemos entender que hay una ruptura total frente al esquema de disciplina de la pedagogía tradicional.

El constructivismo reconoce la actividad del niño y por tanto considera sus intereses. Permite el intercambio de conocimientos previos entre el grupo de iguales y el profesor y aunque las relaciones no son simétricas procuran negociar significados para llegar al descubrimiento o la construcción del objeto de conocimiento. En este marco, el trabajo en equipo es primordial, el permitirle al alumno hablar, moverse de su lugar y construir de manera individual y en colectivo, estrategias que tiendan a esclarecer los procesos para llegar a la resolución de problemas. Los temas en la mayoría de las ocasiones no se agotan en una sesión y motivan hacia la investigación para proponer un aprendizaje con sentido, funcional, un aprendizaje significativo.

3.2 La pedagogía institucional

Esta pedagogía está centrada en la transformación de las instituciones escolares. La no directividad es uno de sus principios fundamentales que la definen. Esta pedagogía progresista ha desembocado en cambios sumamente importantes en nuestros métodos de enseñanza; encontró su expresión en Estados

Unidos, en la psicología social, y este encuentro se halla en el punto de partida de la invención de la no directividad. Esta Pedagogía Institucional propuesta por Michel Lobrot sustenta sus fundamentos en la postura desarrollada por Carl R. Rógers; sus características fundamentales son: la relación interpersonal, la autodeterminación de cada uno, el profesor como facilitador del aprendizaje y la no directividad; es decir, sus bases derivan hacia la psico-sociología y la autogestión pedagógica.

Esta pedagogía tiene como base la superioridad del aprendizaje sobre la enseñanza. De ahí una expresión fuerte de Carl R. Rogers: "*La enseñanza mata al aprendizaje*".⁴⁰

El trabajo y la vida social ya no se presentan como objetivos, sino también como medios que muy a menudo resultan ser agentes eficaces de terapia. Una de las características primordiales de esta pedagogía es la tendencia a "*reemplazar la acción permanente y la intervención del maestro por un sistema de actividades, de mediaciones diversas, de instituciones, que aseguren de modo continuo la obligación y la reciprocidad de los intercambios, en el grupo y fuera de él*".⁴¹

Una de las fuertes limitaciones es el riesgo manifiesto de caer en la anarquía, pues aunque los maestros descubren que hablar no constituye el mejor medio de hacerse oír, los alumnos pudieran estar manifestando una autogestión descifrada que lejos de facilitar los procesos de aprendizaje los bloquearía.

40. R. ROGERS, Carl. *El profesor y los medios informativos en una clase no directiva*, en Antología Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. SEP-UPN. p. 55.

41. *Op. cit.* p. 54.

El quedar los alumnos casi en su total dominio de la palabra podría confundirse y caer en los actos de indisciplina marcados, pero si la actitud del maestro es precisa, se desenajena, los tabúes desaparecen y se escucha más, a medida que habla menos.

Otra de las situaciones, a menudo creadoras de ansiedad-trabajo real, limitación de tiempo y de medios, etc. desembocan de manera natural en conflictos que si no se resuelven, impiden a la vez la actividad común y el desarrollo afectivo e intelectual de los participantes. La ley de reciprocidad rige el mundo por lo que para recibir es necesario dar, de ahí que el intercambio sea necesario en esta pedagogía, negociar la cultura, los conocimientos previos; establecer una especie de contrato el cual no todos están dispuestos a afrontar, hablando de la interacción con los alumnos.

La postura no directiva de esta pedagogía no es precisamente el hecho de que se prescindiera del maestro y se deje en total libertad a los alumnos, se sustenta más que nada en suprimir la lección magisterial.

Una actitud no directiva conduce al profesor a proporcionar de la mejor forma, las informaciones de las escuelas en el seno del grupo, el maestro es el mejor experto. Esta pedagogía reclama que el profesor esté bien preparado para ser oportuno en su participación en el grupo, actuar de tal manera que pueda propiciar la participación, una disciplina centrada en el intercambio de ideas que conlleve a una situación más democrática.

3.3 La pedagogía crítica

Esta pedagogía está definida de manera informal como la sociología de la educación, como una teoría crítica de la educación. Los europeos se convierten en los precursores de esta corriente, de allí que han surgido teóricos como Henry Giroux que han sido seguidores de esta filosofía que recupera los sustentos de la escuela de Frankfurt de los Estados Unidos, cuya gestación se da antes de la Segunda Guerra Mundial.

Una de las características de esta pedagogía es el hecho de que los investigadores sociales han dado mayor importancia a lo social, lo cultural, lo político, lo económico, para comprender mejor el estado que guarda en cuanto a las formas de trabajo la escuela contemporánea. Por tanto, una de las metas ha sido revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural. Peter McKlaren afirma al respecto que *"los estudios de esta pedagogía han conducido a estos teóricos a ver las escuelas no sólo como espacios institucionales, sino también como áreas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación."*⁴²

La pedagogía crítica tiene sus bases en el movimiento de John Dewey y William Kilpatrick; posteriormente tenemos las aportaciones de George Counts y Theodor Brameld en los años veinte. Los críticos cuestionan fuertemente el papel de la escuela y rechazan las tareas del capitalismo que ha asignado a los roles de

42. MCKLAREN, Peter. En Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. SEP-UPN. p. 76.

los profesores y de los investigadores sociales de servir como legitimadores de la ideología en las escuelas públicas.

Los seguidores de esta línea pedagógica sostienen que la corriente educativa dominante mantiene una tendencia sumamente injusta que da como resultado la transmisión y la reproducción del *statu quo* dominante.

Tendríamos que analizar el rol que asume el educador en este enfoque: pues en términos de Habermas, el docente:

"Intenta reconciliar y trascender la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico. El conocimiento emancipatorio nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. También apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberada y colectiva. En breve, asienta los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento".⁴³

Dentro de esta corriente se encuentra la propuesta de Paulo Freire, cuya base fundamental es crear en primer término la concientización del maestro, el poner al descubierto a través de la práctica, los mecanismos de enajenación y hacer de los alumnos unos críticos. Este panorama cambiaría rotundamente la estructura de las instituciones y se crearía una polémica fuerte en torno a los roles

43. HABERMAS. En Antología Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. SEP-UPN. p. 85.

maestro-alumno-alumno, sería como crear las condiciones para dar un golpe al propio Estado.

La disciplina se entiende en estos términos como producto de la concientización y desenajenación y el transformar las condiciones de vida de los subordinados.

CAPITULO IV

METODOLOGIA UTILIZADA EN LA INVESTIGACION

Gran parte de los saberes de los profesores son producto del trabajo cotidiano que encierra enormes experiencias, la historia personal de los maestros así como su profesionalismo. Cuando enfrentamos problemas significativos, ya sea en el ámbito grupal, en el colectivo escolar o en el contexto de la comunidad, muchas situaciones son resueltas a partir de ese sentido común y requiere precisamente de esos valores y saberes que intuitivamente utilizamos. Muchas de estas acciones están mezcladas de rutina y en ocasiones resueltas sin una organización definida, sin un soporte que permita concretizar la realidad.

Empezamos a incursionar como investigadores en el campo de la ciencia cuando buscamos una explicación lógica a las cosas, cuando indagamos a mayor profundidad el fenómeno educativo y no sólo buscamos las causas y la explicación de la existencia de los problemas, sino que construimos todo un conjunto de acciones que tienden a transformar la realidad histórico-social. Entonces podemos decir que el proceso de investigación inicia primeramente identificando una problemática en nuestro caso de carácter educativo. Para esto, el equipo de investigación utilizó una serie de técnicas de observación participante que permitieron localizar ciertos indicadores que teníamos que confrontar con el rescate de evidencias arrojadas por cuestionarios aplicados a los sujetos que participan en el proceso educativo: maestros, alumnos y padres de familia. El presente trabajo de

investigación es entonces una continuación de los productos emanados del proyecto construido en el Seminario de la Licenciatura en Educación Básica del Plan 79 de la Universidad Pedagógica Nacional.

El problema identificado es la disciplina, su incidencia en los procesos de interacción grupal y sus implicaciones en el aprovechamiento escolar. Este era el problema más significativo diagnosticado por el equipo de investigación, por ello necesitamos crear un marco que permitiera estudiar la problemática contextualizándola, para comprender su existencia y explicarla. En el concepto de disciplina subyacen los roles de los sujetos, la idea que se guarda de aprendizaje, las formas de entender el proceso educativo y los valores que la escuela inculca; para ello hicimos un estudio retrospectivo de las escuelas de Makarenko, Summerhill, la Escuela Rural Mexicana, la educación socialista durante el régimen cardenista, esos valores los consideramos como una constante de análisis.

El acopio de información contribuyó a la integración del banco documental básico que sustentaría el estudio. Encontramos bibliografía muy importante; ahora sería conveniente organizar y sistematizar las ideas mediante la técnica de fichaje. Las fichas de trabajo y sus referencias serían el sustento psicológico, filosófico, sociológico y pedagógico que ayudaría al desarrollo del esquema de investigación.

Las fichas bibliográficas servirían para establecer las referencias a las citas en los pies de página correspondiente y para responder al apartado de la bibliografía.

Las fichas de trabajo y el producto de análisis de textos sirvió de base para hacer la disertación de ideas, traspolar los distintos momentos de estudio al contexto actual.

Una vez reunido el material de apoyo, nos dimos a la tarea de hacer un diseño de investigación que lo desarrollaríamos a través del estudio. El esquema quedó estructurado de la siguiente manera:

INTRODUCCION

CAPITULO I

FORMULACION DEL PROBLEMA

- 1.1. La Disciplina y la Indisciplina en el Contexto Escolar
 - 1.1.1. La Escuela Rural Mexicana
 - 1.1.2. La Escuela Socialista
 - 1.1.3. La Escuela de Unidad Nacional
- 1.2. Definición del Problema
 - 1.2.1. La Disciplina en el Marco Institucional de Modernización Educativa
 - 1.2.2. Análisis Crítico de las Acepciones que Toma el Concepto del Problema
 - 1.2.3. Delimitación del Problema
- 1.3. Justificación
- 1.4. Propósitos u Objetivos del Estudio
- 1.5. Marco de Referencia

CAPITULO II

SUSTENTOS TEORICOS

La Disciplina: Perspectivas de Análisis desde Distintas Corrientes Pedagógicas

2.1. La Escuela de Makarenko

2.1.1. Formas de Interacción

2.1.2. Valores

2.2. La Escuela de Celestin Freinet

2.2.1. Formas de interacción

2.2.2. Valores

2.3. La Escuela de A.S. Neil: Summerhill

2.3.1. Formas de Interacción

2.3.2. Valores

2.4. La Escuela Rural Mexicana

2.4.1. Formas de Interacción

2.4.2. Valores

CAPITULO III

EL CONCEPTO DE DISCIPLINA EN EL MARCO DE LAS CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS

3.1. La Pedagogía Constructivista

3.2. La Pedagogía Operatoria

3.3. La Pedagogía Crítica

CAPITULO IV

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

BIBLIOGRAFIA

Alcances y Limitaciones. El trabajo de investigación y en sí el desarrollo del proyecto tuvo factibilidad, entre ellos el hecho de contar con bibliografía suficiente para investigar y el poder reflexionar a mayor profundidad sobre la problemática de la indisciplina; advertimos que en la forma de conducir el proceso subyace toda una forma de organización del trabajo escolar y que el concepto está íntimamente relacionado con los roles que asumen maestro y alumno y en los valores que se inculcan entre ellos; uno de los más valiosos el respeto y la convivencia humana.

Dentro de las limitaciones, posiblemente una de las más fuertes es que no debemos hacer rupturas en los momentos históricos para estudiar determinadas problemáticas, sólo por motivos de investigación consideramos que se justificaba porque establecimos categorías de análisis que nos interesa recuperar.

El cronograma de actividades quedó estructurado de la siguiente manera:

Momentos	MAYO	JUN	JUL	AGO	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE
Análisis e identificación de la problemática.									
Acopio de información									
Análisis de información y elaboración de fichas de trabajo y bibliografías									
Tratamiento de la información y sistematización									
Elaboración del borrador del trabajo									
Presentación formal de la Investigación Documental									

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Se puede notar cómo la educación nacional ha manifestado un toque muy especial de acuerdo a su contexto histórico, refiriéndose en forma particular a la Escuela Rural Mexicana, la Escuela Socialista y la Escuela de Unidad Nacional.

Cada una de ellas manifiesta la ideología que tenían que sembrar en los alumnos de esas décadas pasadas; la Escuela Rural Mexicana optó por una pedagogía social, la cual consideramos una de las mejores de todos los tiempos y que es la que podríamos tomar en cuenta para reforzar la actual. Es necesario tratar de vincular de nuevo la escuela-comunidad afianzándonos a recuperar muchos de los valores culturales que se han perdido.

Rafael Ramírez opinaba que el maestro que se requería para esta misión era por encima de todo un individuo que dedicara todo su tiempo, capacidad y esfuerzo a esta tarea; debía tener ante todo vocación; y aunado a esto se le pedía capacidad profesional y de liderazgo; aunque desafortunadamente el docente en el ámbito rural de ese momento no contaba con una verdadera preparación profesional. En este sentido, nuestra preocupación gira en la manera de cómo se ha venido extinguiendo esa relación, que el propio Ramírez define como una vinculación necesaria y primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje; dando como resultado el bienestar y mejoramiento de todos los pueblos.

En cuanto al problema de la indisciplina, Ramírez, sostenía que al llevarse

a la práctica todas estas actividades dentro del contexto social, el alumno no presentaría problemas de indisciplina, puesto que al niño se le tenía que mantener ocupado, principio de Ramírez que tomó de John Dewey, el precursor de la Escuela Activa.

Dewey afirma que el pensamiento *"tiene su origen en una situación problemática, es decir que arranca de un problema que uno mismo ha de resolver con un acto o serie de actos voluntarios"*.⁴⁴ Por eso el proyecto debe desenvolverse en su medio natural. El problema ha de resolverse con los mismos medios con los que se soluciona en la vida.

La autoactividad y la cooperación deben unirse en la realización de un proyecto, la libertad como medio de acción ha de estar a cada momento y el maestro será el guía, más que instructor, de sus alumnos. Sólo así el trabajo escolar resulta atractivo para los discípulos.

El método de proyectos toma como base la acción y la vida social como condición específica, a diferencia de los centros de intereses que ven en la vida la simple proyección de las necesidades vitales del niño y se basan en la percepción sincrética.

La Educación Socialista al igual que la anterior, sufrió algunos cambios en el período gubernamental vivido, en esta etapa la educación socialista le da mucha

44. FREINET, Celestin. En Metodología Didáctica y Práctica Docente en el Jardín de Niños. SEP, UPN. México. 1994. p. 72-85.

importancia al desarrollo de ciertas áreas de la personalidad infantil, como la salud mental, procurando también que el estudio escolar tuviera como base el interés del niño, donde el problema de la indisciplina estaría controlada por el mismo trabajo, manteniendo más ocupado al niño.

Así lo manifestaba también la Escuela Rural Mexicana. Pero fue aquí, en la educación socialista donde se reforzó la idea de respeto hacia el niño, por la nueva ideología establecida, resguardada por tres aspectos que Cárdenas consideraba de suma importancia: la naturaleza, el trabajo y la sociedad. Es así como a la educación se le da el carácter socialista, mostrándose opuesta al dogmatismo religioso, considerándola negativa para el bienestar de la familia y el progreso del país.

Se establece la escuela activa, con la intención de desarrollar su intelecto, sus capacidades manuales, deportivas y emocionales. Esta escuela guarda relación con la Rural Mexicana, pues también centra su trabajo en la escuela y la comunidad.

Sentimos que en la escuela, es necesario que en la actualidad se debería sustituir como centro de la vida de las comunidades a la iglesia; es decir, no limitarnos al espacio del recinto escolar y al hecho exclusivamente educativo sino a la acción un tanto comunitaria que favorecerá la acción educativa.

Lo contrario a estas dos escuelas fue la Escuela de Unidad Nacional, donde se manejó una política conciliatoria entre lo religioso y lo social, dejando de lado

la insistencia en la lucha de clases. Dentro del artículo 3º. Constitucional cambió de Socialista a Nacional y democrático, se trató de evitar que el maestro fuera líder político en contacto con la comunidad y sólo tenía que dedicarse al trabajo dentro del recinto escolar. La acción del maestro ya no era de agitador político, debería concretarse a ser un conciliador y no divisor. La intención del gobierno era abarcar lo social y lo funcional, tratando de forjar una base económica que fortaleciera la política de Unidad Nacional, siempre con la idea de ir creando una sociedad desarrollada e industrializada.

El problema de la indisciplina se trató con sentido estricto, férreo: el maestro al frente, los alumnos sentados en forma ordenada, sin libertad de movimiento ni de palabra; el maestro era el dueño de la situación en el aula.

Las tres escuelas se caracterizaron por tratar con rigidez a los alumnos y poco a poco hasta nuestros días se ha venido reformando o tomando otro sentido sobre el cómo tratar la indisciplina en nuestras aulas. Actualmente, en el marco institucional de Modernización Educativa, la disciplina se ha tornado a ser más tolerable por parte del maestro, incluso por parte de los padres.

Ya no se permite que se le castigue al niño, ni tampoco que se le tenga siempre pasivo, quieto, aplicado y respetuoso; recordemos que vivimos en diferente contexto social y familiar.

La Modernización Educativa está en contra de todas las medidas autoritarias que el docente tenga para con sus alumnos; ya hemos hablado de tres de las

escuelas que con respecto a la problemática de estudio se caracterizaron como de extrema autoritariedad.

Hoy se necesita de esos intentos que en su momento realizaron las escuelas anteriores, pero que por motivos políticos no se arraigaron con solidez, en su contexto educativo y social. Intentos donde se practicaba una disciplina más democrática y de respeto con los niños.

Desafortunadamente hoy en día, se siguen practicando acciones autoritarias a nuestros niños. La Modernización Educativa exige cambios en nuestra práctica docente. Te invitamos compañero maestro a hacerlo en bien de una educación de respeto y atención a la niñez.

Muy interesantes nos parecen los distintos métodos que experimentaron los grandes pedagogos que en este trabajo hemos mencionado. Consagrados totalmente a su labor educativa, lograron aplicar con mucho acierto aquellos principios que ellos ponderaban. En este aspecto, existe mucho material que podemos rescatar, para tomar lo que consideramos que es factible de implementar en nuestras escuelas.

Cuando cada uno de los anteriores autores hace una crítica al sistema educativo de su país, en la época en que les tocó vivir, nos da la impresión de que están criticando a la escuela que nosotros conocemos, lo que nosotros practicamos. Y esto es de llamar mucho la atención, si tomamos en cuenta que ellos vivieron a principios de este siglo. Es decir, que a pesar que desde entonces

señalaron con aguda percepción los vicios y errores de los sistemas educativos y de que no solo lo señalaron, sino que propusieron sus formas propias de educación; esos vicios y esos errores sigue sucediendo de manera total y diríamos que hasta tercamente.

Es lamentable el hecho de que a estas alturas del siglo XX, no hayamos superado esa forma de practicar la educación.

Aún muchos maestros no tomamos en cuenta a la hora de planear la clase (en muchos, muchísimos casos, el maestro ni siquiera planifica), los intereses de acuerdo a la edad del niño. Mas nos preocupamos por cumplir con el programa oficial y con nuestras comisiones, que en las dinámicas y estrategias de clase. Como resultado de esto, tenemos siempre presente el problema de la indisciplina escolar, pues al no responder las actividades escolares al interés del niño, éste se aburre y busca salir de esa especie de enclaustramiento físico y mental en que lo mantenemos, chocando con la poca paciencia del maestro y su rudeza para tratar al niño.

¿Qué podríamos sugerir en este aspecto?

Consideramos que uno de los objetivos de la UPN es formar conciencia en el maestro de sus propias limitaciones, con base en el estudio de los trabajos y experiencias de grandes pedagogos.

Pero debemos ir más lejos. No es honesto, que después que ya conocimos

estas formas de interactuar con los alumnos, no modifiquemos ni un ápice nuestra práctica pedagógica. Obligados estamos todos los maestros, pero aún más los que cursamos la Universidad Pedagógica, a retomar las formas y los métodos más prácticos, las dinámicas más factibles, los principios y valores más humanos de las distintas corrientes pedagógicas conocidas, y llevarlas y aplicarlas en nuestras aulas, con nuestros alumnos, para cambiar de forma positiva esa tradición de práctica represiva, sin imaginación, sin sentido social, sin vinculación real a la comunidad.

Sugerimos pues, en este sentido, que todos los maestros nos impregnemos de lo que es una educación social, y reflexionemos sobre nuestra labor educativa, en aras de buscar replantear esta labor en todos sus aspectos, y particularmente en cuanto a la forma de lograr despertar el verdadero interés del niño, para que éste aprenda y se divierta, y se sienta que lo que hace en la escuela, le servirá en su vida diaria.

La enseñanza debe ser un proceso dinámico, en constante cambio y gran vitalidad. Esta verdad incuestionable no ha sido asimilada por muchos de los que estamos directamente involucrados en este proceso que en ocasiones caemos en el estatismo, en la rutina, en la reproducción y la repetición a lo largo de cada ciclo escolar.

No debería ser difícil interiorizar la noción de que enseñar implica descubrir, construir, buscar los caminos más idóneos para mejorar el aprendizaje en nuestros alumnos. Esto conlleva el proceso dialéctico de avanzar y volver atrás en una constante búsqueda de alternativas para corregir errores e impulsar aciertos.

En este sentido, uno de los tipos de apoyo con que contamos los maestros proviene de los estudios realizados por las distintas corrientes pedagógicas contemporáneas, cuyos avances están implícitos en los contenidos de aprendizaje que orientan la educación primaria.

Así, vemos que la corriente imperante en la actualidad es la de enfoque constructivista, que es la que aporta mayor información sobre la forma en que se logra el aprendizaje en los niños, pero que adolece de un soporte metodológico concreto. Aquí la ventaja (o desventaja para algunos) es que el maestro tiene libertad para utilizar los medios a su alcance necesarios; puede experimentar, innovar, en la medida que su creatividad lo permita. Esto lo obliga a superar sus propias limitaciones para aspirar a lograr un aprendizaje significativo.

De la misma forma, son rescatables los estudios que han realizado los promotores de la pedagogía institucional, quienes centran su atención en el entorno escolar y tratan de tomar en consideración todos los factores que inciden en él. Proponen la relación democrática entre sus elementos, la interacción de igual e igual, e intenta conjugar la vida social y el trabajo. Esto requiere una predisposición al cambio, tanto de maestros como de alumnos.

En una sociedad cada vez más interrelacionada es importante tomar en cuenta este enfoque. La tan mencionada globalización mundial es un fenómeno que nos afecta ya, y sin miras a profundizar en sus causas, sus ventajas o sus desventajas, lo que nos debe preocupar es cómo podemos ayudar a preparar a nuestras generaciones jóvenes a enfrentar ese reto de una manera exitosa. Profun-

dizar en el estudio de las propuestas de esta pedagogía se vuelve una necesidad básica para lograr la concientización y la socialización en los alumnos.

También las aportaciones de la pedagogía crítica son valiosas pues sus críticas al papel que las escuelas desempeñan en la sociedad deben mirarse como estímulos a los profesores para que se observen a sí mismos y revaloricen su propia función en dicho esquema, lo que en teoría debe provocar una toma de conciencia que impulse a desenajenar y ampliar la visión de los sujetos involucrados.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. y VISALVERGHI, A. Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México, 1996. 706 pp.

AGUIRRE Beltrán, Gonzalo. Compendio Rafael Ramírez. La escuela Rural Mexicana. Edit. Melo, S.A. México, 1976. 135 pp.

AUSUBEL, David P. Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. Edit. Trillas. México, 1995. 623 pp.

BARBOSA Heldt, Antonio. Cien años en la Educación de México. Editorial Pax México. México, 1972. 282 pp.

CANO, Gabriela y García, Ana Lidia. El Maestro Rural: Una Memoria Colectiva. SEP, Libros del Rincón. México, 1991. 235 pp.

FREINET, Celestin. Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. Siglo Veintiuno. Editores. México, 1988. 145 pp.

LOYO, Engracia.

La Casa del Pueblo y el Maestro Rural Mexicano. Editorial El Caballito/SEP. México. 1985. 157 pp.

NEILL, A.S.

Maestros Problemas. Editores Mexicanos Unidos. México, 1975. 112 pp.

Padres Problemas y los Problemas de los Padres. Editores Mexicanos Unidos. México, 1975. 115 pp.

ORNELAS, Carlos.

El Sistema Educativo Mexicano. Fondo de Cultura Económica. México, 1996. 370 pp.

PALACIOS, Jesús.

La Cuestión Escolar. Cuadernos de Pedagogía. LAIA. Barcelona, España, 1989. 668 pp.

RABY, David L.

Educación y Revolución Social en México. SEP-SETENTAS. México, 1974. 254 pp.

ROMERO RAMOS, Julio César.

Ensayo: La Pedagogía Social: Rafael Ramírez. Maestría en Pedagogía. UPN. 15 pp.

SEP.

Libro para el Maestro. Matemáticas,
Sexto Grado. México, 1994. 78 pp.

UPN.

Análisis Pedagógico. México, 1983.
251 pp.

Corrientes Pedagógicas Contemporá-
neas. México, 1994. 165 pp.

Escuela y Comunidad. México, 1985.
242 pp.

Pedagogía, La Práctica Docente.
México, 1988. 258 pp.

Política Educativa en México. Méxi-
co, 1981. 161 pp.

Política Educativa en México II.
México, 1981. 247 pp.

Profesionalización Docente y Escuela
Pública en México. México, 1994. 242
pp.

Metodología Didáctica y Práctica
Docente en el Jardín de Niños. Méxi-
co, 1994. 227 pp.